UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: a fundamentação do projeto empreendido por
Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa.**

JOSÉ DE LIRA SANTANA

RECIFE – PE

2012

JOSÉ DE LIRA SANTANA

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: a fundamentação do projeto empreendido por
Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação na área de Teoria e História da Educação/Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

RECIFE – PE

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S232e	<p>Santana, José de Lira. Educação e emancipação: a fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa / José de Lira Santana. – Recife: O autor, 2012. 232 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação - Filosofia. 2. Ação comunicativa. 3. Racionalidade comunicativa. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.</p> <p>CDD 370.1 (22.ed.)</p>	UFPE (CE2012-18)
-------	--	------------------

FOLHA DE APROVAÇÃO

Professor Dr. Flávio Henrique Albert Brayner – PPGE/UFPE

Orientador

Professor Dr. Junot Cornélio Mattos – PPGE/UFPE

Examinador

Professor Dr^a. Aurenéa Maria de Oliveira – PPGE/UFPE

Examinador

Professor Dr. Miguel Almir Lima de Araújo – Deptº Educação/UESF

Examinador

Professor Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquista – Deptº Educação/UFPE

Examinador

Ao meu Grande Ideal que
sempre me instigou a buscar um sentido
para cada instante da minha
existência!

Aos meus pais e irmãos que, no
seu tempo e à sua medida, foram
e são especiais em minha vida.

A àqueles e aquelas que compartilham
comigo da esperança de um Mundo Unido.

Ao Prof. Dr. Djair Teófilo do Rêgo,
pela sua presença
sempre efetiva durante toda esta caminhada.

Aos seus indispensáveis comentários e sugestões acerca dessa tese, reflexão e análise
que tanto me ajudou a re-pensar os fundamentos filosóficos, sociológicos e
epistemológicos da educação.

Ao NEPEAC, em especial seus membros
Anderson do Nascimento dos Santos, Cátia Farago, Carlos Magno,
Carlos Robson, Cledson Costa, Dislene Cardoso de Brito,
Eraldo Correia dos Santos, Flávio Rocha do Nascimento,
Igor José Chaves, Márcia Ornelas, Márcio Ronaldo, Mário Neto, com a qual
pude exercitar a atividade acadêmica
e manter rica e continuada interlocução sobre
problemas e questões postas no decorrer dessa tese.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido realizado sem a colaboração de diversas pessoas e sem o auxílio de diferentes instituições. Ao longo desses quatro anos, acumulei inúmeras dívidas, algumas delas inestimáveis.

Gostaria de deixar registrados meus sinceros agradecimentos a todas essas pessoas e instituições.

À minha família, minha mãe Marilita de Lira Santana, meu pai José Severino de Santana, meus irmãos Joseilton de Lira Santana, Josiel de Lira Santana, Josenias de Lira Santana e Joás de Lira Santana. Meus sobrinhos Josivânia de Souza Santana, Josilton de Lira Santana Filho, Jéssica Kariny de Lima Santana, Josiel de Lira Santana Júnior, Júlio César da Silva Santana, minhas cunhadas Sandra Maria de Souza Santana, Marília Bezerra da Silva, Ana Paula Barbosa de Lira e minha ex-cunhada Dayse Lima da Silva, pelo amor, união e compreensão irrestritos que sempre houve entre nós.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação/UFPE, que me acolheu e acreditou em meu projeto de pesquisa e pelas condições necessárias para o processo de conclusão desse estudo.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Flávio Brayner, dedico poucas palavras. Seria descabido e mesmo assim insuficiente empregar todas elas para falar do enorme privilégio de ter sido seu aluno e seu orientando e de, com isso, ter podido estar intelectual e pessoalmente próximo.

Ao corpo docente pelos ensinamentos obtidos em um ambiente de estimulante seriedade.

Aos colegas do Curso de Doutorado, especialmente aos companheiros e amigos de estudos e debates, que, com suas contribuições e críticas, muito ajudaram na construção desta tese.

À Shirley Monteiro, Camila Neves, Morgana Marcelly, Izabela Arlego funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, pela atenção, paciência e disponibilidade.

Aos estudantes na qual de maneira mais próxima, tive o prazer de dividir experiências e indagações, em especial, Maria Fernanda Bastos do Nascimento, Ruan

Venícus Cunha, Laís Regina de Moraes, Kharen Hellen, Kethellyn Diane de Souza soares, Ivanildo Batista, Denner Samuel L. Melo da Silva, Bonnyecke Mayk Xavier da Silva, do IFPE, *Campus* Recife e Anderson do Nascimento dos Santos, Eraldo Correia dos Santos, Flávio Rocha do Nascimento, Márcia Ornelas do IFBaiano, *Campus* Valença e Cledson Costa, da UESB, *Campus* Jequié.

Aos meus amigos, em especial, Dogival, Jesenias, Eliane, Valdira, Luis Carlos, Mônica, Alessandra, Marcela, Paulo, Nefertiti, Joilda, Nelma Barbosa, Geovane Guimarães, Pedro Geraldo, Cátia Farago, Carlos Magno, Carlos Robson, Dislene Cardoso de Brito, Anderson do Nascimento dos Santos, Eraldo Correia dos Santos, Flávio Rocha do Nascimento, Igor José Chaves, Márcia Ornelas, Márcio Ronaldo, Mário Neto quero dizer que são todos profundamente preciosos.

A Seré, por ter-me feito acreditar, através de sua vida, em novas formas de experimentar a vida humana; pela dedicação ao exercício do pensar, foi em suas aulas que os horizontes do conhecimento filosófico e sociológico começaram a se expandir.

A Ir^a Signífera, OSB pelo incentivo constante e prudente na busca pelos grandes ideais da existência humana.

Ao professor Djair Teófilo do Rêgo que muitas vezes leu e discutiu os textos que agora fazem parte dessa tese.

Ao IFPE, *Campus* Recife, nas figuras do Diretor Geral Valbérico Cardoso, à Coordenadora do CCLH, professora Elizabeth Carvalho, à professora Edna Guedes, aos professores Ivon Guimarães, Jessé Sena, Ricardo Santiago, Cleide; ao IFBaiano, *Campus* Valença, em especial, aos servidores Maria Raimunda, Fagner, Tecla, Davi, Dacilton, Clemes, Mariana, Luciana, pelo diálogo e incentivo.

“Contemplar todos os homens do mundo, que se unem em sociedade para trabalhar, lutar e aperfeiçoar-se, deve-lhe agradar mais do que qualquer coisa.”
(Antonio Gramsci, numa carta escrita da prisão ao seu filho Delio).

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire, 1987).

Os filósofos não são capazes de transformar o mundo. O que nós necessitamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem conseqüências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum.

O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a idéia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis. Eu não pretendo afirmar que iremos ser bem-sucedidos nesse empreendimento. Nós nem ao menos sabemos se é dada a possibilidade desse sucesso. Porém, pelo fato de não sabermos nada a esse respeito, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não traduzem nada, além de consumir as energias que alimentam nossas iniciativas. O otimismo e o pessimismo não são as categorias apropriadas a esse contexto.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. p. 94.

É preciso ousadia para que mudanças ocorram de fato, especialmente,, quando se relacionam às questões da Educação, inseridas no processo de ensino-aprendizagem, porque “mudar é correr o risco de morrer”. (Leandro Kouder)

RESUMO

Esta tese busca examinar e explicitar, no âmbito da educação, os pressupostos fulcrais da fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da Teoria da Ação comunicativa e as implicações desse empreendimento para a educação. Para tanto, este trabalho discute as categorias, conceitos e argumentos que alicerçam os fundamentos teórico-metodológicos do pensamento de Habermas, assim como sistematiza e avalia o potencial pedagógico da teoria da racionalidade comunicativa, enquanto reconstrução da Teoria Crítica. Desenvolve uma análise do diagnóstico que Habermas realiza sobre a sociedade contemporânea, especialmente sobre as patologias do capitalismo tardio. Descreve a reconstrução desenvolvida por Habermas do discurso filosófico da modernidade. Explicita a produtividade da abordagem habermasiana na efetivação de um processo pedagógico criativo, crítico, emancipatório e libertador. Analisa aspectos da ação educativa a partir dos princípios da Teoria da Ação Comunicativa. A nossa hipótese sobre a validade da teoria de Habermas está centrada na sua visão reconstrutiva da racionalidade e, em consequência, dos conhecimentos, nesse caráter, manifesta-se, no nosso entender, a produtividade da teoria habermasiana para a educação.

Palavras-chave: Educação. Ação Comunicativa. Racionalidade Comunicativa. Ação Educativa.

ABSTRACT

This thesis seeks to explain and examine on the field of Education the support purposes by Jürgen Habermas' project known as Communicative Action Theory and their implications in Education. For that, this work argues the concepts and reasons that base the Habermas' ideas as well as systematizes and evaluates the pedagogical purpose of the Communicative Rationality Theory, while a reconstruction of a criticism theory. Develops yet a diagnostic analysis that Habermas effectuates about the contemporary society, especially the tardy capitalism pathologies. Also describes the reconstruction developed by Habermas of the philosophical modernity speech and its applicability on pedagogical process as a way of becoming it creative, critical, emancipating, liberating. The habermasian approach studies some aspects of the education action starting with elements whose source is from Communicative Action Theory. Our hypothesis about the validity of the theory created by Habermas is centered in his rationality reconstructive vision and, consequently, in knowledges as strategies to make better the education practice.

Keywords: Education. Communicative Action. Communicative Rationality. Education Action.

RÉSUMÉ

Cette thèse cherche à expliquer et examiner dans la perspective de l'Éducation ce qu'il y a de plus important dans les présupposés de la fondementation des idées qui ont été entrepris par Jürgen Habermas à travers de la théorie de l'action communicative et les implications de cette théorie pour la Éducation. Afin de prouver cette proposition, ce travail analyse les concepts et les arguments sur lesquels on basent les fondements théoriques et méthodologiques du pensée de Habermas comme aussi systematize et évalue le potentiel pédagogique de la théorie de la rationalité communicative, pendant reconstruction d'une théorie critique. Cette recherche développe encore un étude sur la société contemporaine à travers de l'analyse que Habermas fait sur les pathologies du capitalisme tardif. Ensuite, décrit la reconstruction développée par Habermas du discours philosophique de la modernité. Après, expose les raisons que justifient la productivité de l'abordage habermasienne dans la effectivation d'un processus pédagogique dont l'essence est creative, critique, émancipatrice, libératrice. Analyse aspects de l'action éducative ayant comme principe la théorie de l'action communicative. Notre hypothèse sur la validité de la théorie de Habermas est au centre de la vision reconstructive de la rationalité et, en conséquence, des connaissances nécessaires pour la changement en mieux de la pratique éducative.

Paroles clef: Éducation. Action Communicative. Rationalité Communicative. Action Éducative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I: TEORIA SOCIAL HABERMASIANA E A	
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	09
1.1. Caracterização da sociedade contemporânea	09
1.2. Tentativas de interpretação da sociedade contemporânea a partir da	
ótica habermasiana	14
1.3. A “crise” da sociedade contemporânea	18
1.4. Patologias do capitalismo tardio	19
1.5. Técnica e ciência como ideologia	32
1.6. Sistema e mundo da vida: a teoria da modernidade de Habermas	36
Capítulo II: MODERNIDADE E RACIONALIDADE EM JÜRGEN	
HABERMAS	46
2.1. O projeto da modernidade	46
2.2. Nietzsche e o pensamento moderno	56
2.3. Heidegger e a crise da metafísica ocidental	62
2.4. Adorno e Horkheimer e a razão instrumental	68
2.5. Pensamento pós-moderno	78
Capítulo III: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA	
HABERMASIANA	87
3.1. O contexto escolar: sistema e mundo da vida	93
3.2. Práxis como Ação Comunicativa	109
3.3. A educação e as esferas do conhecimento científico, prático e	
estético	118
3.4. Subjetividade, Cultura e Emancipação	122
3.5. A Filosofia da Educação na perspectiva de habermasiana	129
3.6. Racionalidade Comunicativa e a formação de professor	134
Capítulo IV: LEGITIMIDADE E AÇÃO EDUCATIVA: O TRABALHO	

DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO	
DE JÜRGEN HABERMAS -----	138
4.1. Educação e instituição escolar -----	138
4.2. A teoria social habermasiana e a instituição escolar -----	146
4.3. A ação educativa escolar -----	160
4.4. Contexto escolar: análise de interação -----	177
4.5. Ação educativa e racionalidade -----	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	188
REFERÊNCIAS	
• Fontes primárias -----	196
• Fontes secundárias -----	198

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente tese é examinar e explicitar os princípios da fundamentação da Teoria da Ação Comunicativa, projeto empreendido por Habermas de reconstruir a Teoria Crítica, assim como analisar as implicações desta proposta sobre a ação educativa¹. Para tanto, apontaremos, de um lado, os conceitos e argumentos que compõem as bases teórico-metodológicas do pensamento de Habermas e, de outro, avaliaremos o ‘potencial pedagógico’ da teoria da racionalidade comunicativa, enquanto reconstrução da Teoria Crítica.

A produtividade da teoria habermasiana para a educação, revela-se, no nosso entendimento, no caráter reconstutivo e crítico dos saberes, na medida em Habermas coloca a validade das normas e dos conhecimentos na participação ativa/performativa da comunidade envolvida, restabelece a autonomia do agir e do pensar dos sujeitos em interação. Conceitos e normas são resultantes das escolhas feitas a partir da fundamentação baseada em argumentos, com o conhecimento e o consentimento de *todos* os envolvidos, indistintamente. Assim, a racionalidade é uma conquista de *toda* a espécie humana e não fruto do dote de apenas *alguns* especialistas. Isto é, *todos* os indivíduos, como portadores desse potencial, poderão dela dispor num processo progressivo e coletivo de aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, o potencial da racionalidade ainda não se esgotou, o que nos mostra que a história continua nas mãos dos homens, ainda que essa história seja de contingências e não possua conteúdos nem destinos ou fins predeterminados. A humanidade tem ao seu dispor o recurso que pode emancipá-la. Contudo, tal emancipação depende de escolhas racionalmente argumentadas.

A nossa hipótese sobre a validade da teoria habermasiana está apoiada na visão reconstitutiva da racionalidade e, em consequência, dos conhecimentos. No entanto, é certamente, no fato de ele deslocar para o campo do mundo vivido a base de todo o conhecimento, que a teoria se torna mais profícua para a educação. Ela, nessa perspectiva, deve se envolver com a totalidade da vida do ser humano, não apenas com sua formação técnica ou profissional. No nosso entendimento, uma educação de

1 A educação pode se tornar um elemento importante na recuperação do poder transformador do esclarecimento e na motivação para o desenvolvimento de processos de autocertificação progressiva das diversas esferas.

qualidade precisa se preocupar com a formação sociocultural dos indivíduos, valorizando suas vivências e promovendo a racionalização do mundo em que vivem, para que possam tomar em suas mãos a condução do processo de suas vidas. A reconstrução crítica do mundo vivido pode promover a emancipação dos indivíduos. Por isso, acreditamos que é em sua vinculação ao mundo vital que a educação poderá retomar seu maior poder de influência sobre a formação de indivíduos críticos e criativos. A emancipação do ser humano não é um problema essencialmente técnico, mas existencial; em vista disso, no entender de Habermas, a educação deve se preocupar, fundamentalmente, em trabalhar com a instância vital dos indivíduos. Promover a descolonização² do mundo da vida, através do desengate entre sistema e mundo da vida³ e pela racionalização progressiva do mundo vital, é o grande desafio da educação. Para tanto, cabe-lhe desenvolver um duplo processo: de um lado, lutar para a autonomização do mundo da vida em relação ao sistema, superando as patologias que este produz, como a fragmentação do mundo vital, o rompimento da ação comunicativa, o esvaziamento cultural, a coisificação, a perda de sentido e de liberdade e a subsunção das esferas pública e privada à racionalidade instrumental; de outro lado, proporcionando a racionalização progressiva do próprio mundo da vida, para que, dessa forma, seja vencido o déficit de racionalização nele reinante, decorrente das patologias produzidas pela interferência do sistema ou pela manutenção de resíduos de cosmovisões tradicionais.

² Compreende o processo de superação das patologias provocadas pela intervenção da racionalidade sistêmica (dinheiro e poder) sobre o mundo da vida, através do restabelecimento da interação comunicativa de todos os envolvidos.

³ *Mundo da vida e sistema* são dois conceitos centrais na teoria da modernidade habermasiana. São conceitos que apresentam uma relação dialética e são introduzidos por Habermas para especificar as esferas da reprodução social. O *Mundo da vida* constitui a esfera que contribui para manter a identidade social e individual e compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. É a instância intersubjetiva que se orienta, a princípio, pelo agir comunicativo. O *Sistema* é o conjunto de atividades orientadas e reguladas estrategicamente com o objetivo de obter êxito e garantir a sobrevivência econômica e política das instituições. Orienta-se, pois, por critérios econômicos (dinheiro) e políticos (poder). Assim, a diferenciação entre sistema e mundo da vida ocorre, no entendimento de Habermas, pela diferenciação dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medido pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida dá-se pela crescente autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade. (Cf. INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Ed. UnB, 1993, p. 153 e seq. E HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus Humanidades, 1992, p. 161.)

A validade da proposta habermasiana para a educação, em estudo nesse trabalho, é sintetizada por Carr e Kemmis⁴ com muita propriedade, indicando cinco pontos que revelam a importância dessa iniciativa:

1 – é uma teoria que rechaça a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade, introduzindo um conceito ampliado de racionalidade, muito frutífero para a análise e a compreensão da realidade social atual, como é o caso da educação. Ademais, Habermas não tem, em sua construção teórica, apenas o interesse técnico de resolver os problemas, mas vê as Ciências Sociais como uma oportunidade de realização da emancipação dos participantes;

2 – é uma teoria emancipadora na medida em que fundamenta na ação comunicativa dos indivíduos em interação os significados e as interpretações sobre a realidade e o mundo vivido. As proposições dos teoremas críticos são fundamentadas na linguagem e na experiência de uma comunidade auto-reflexiva e atendem aos critérios da inteligibilidade, da autenticidade, da veracidade e da verdade;

3 – é uma teoria crítica que institui processos de auto-reflexão e que tem como propósito distinguir idéias e interpretações ideológicas, sistematicamente distorcidas, das não distorcidas;

4 – é uma teoria que se propõe a expor e superar aqueles aspectos sociais que frustram a relação racional;

5 – é uma teoria prática, pois procura levar os indivíduos, em situações concretas, a superarem suas dificuldades e frustrações.

O nosso trabalho é resultado da investigação filosófica centrada na literatura produzida por Habermas. A escolha dos textos e a orientação do enfoque da pesquisa foram dadas a partir da temática delimitada. Em função da quantidade de material publicado pelo autor, além de ser amplo e abrangendo várias áreas do conhecimento, a delimitação do tema e a escolha adequada dos textos de Habermas tornaram-se indispensáveis. Essa dificuldade também ocorreu com a delimitação da farta e variada literatura secundária. Nossa opção, seguindo a orientação, foi dar preferência aos textos escritos por Habermas.

⁴ CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988, p. 168 e seq.

O núcleo da tese aborda as relações entre a teoria do agir comunicativo e a ação educativa. Nesse trabalho, pretende-se, a partir da vinculação entre a teoria do agir comunicativo e o espaço institucional da educação, construir uma ferramenta conceitual e teórica que permita compreender e analisar a vida escolar e as condições em que essa se produz e se mantém. Estabelecer as relações entre a instituição escolar e a teoria da sociedade de Habermas é esclarecedor por que permite interpretar a instituição escolar, por um lado, como um subsistema, colonizado pelo *mundo sistêmico* e, por outro, como uma instituição social, emanada do *mundo da vida*, utilizando como instrumento de análise o referencial teórico do agir comunicativo. Devido ao caráter específico da escola torna-se necessário que esse instrumento conceitual seja adaptado ao contexto escolar.

No transcorrer do trabalho, adotaremos, como ponto de partida, um critério geral que possibilitará avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar, quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas ações. O critério pode ser expresso da seguinte forma: a qualidade da educação pode melhorar se as relações, de interação subjetiva na escola, se mostrarem real ou potencial mais elevados, ou seja, quanto maior o índice de interatividade mediada pela comunicação e quanto menor, digamos, as razões de natureza estratégica, mais nós teríamos uma espécie de qualidade educativa da instituição.

A escolha desse critério apóia-se no pressuposto de que o tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas para a formação individual e social dos alunos. O ponto de referência para avaliar e classificar as ações educativas é a teoria do agir comunicativo, com os conceitos de linguagem e discurso, competência comunicativa, entendimento e pretensão de validade. A teoria do agir comunicativo é utilizada como o ponto de referência por dois motivos. Por um lado, entendemos que ela orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, que a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa.

Consideramos, no decorrer do trabalho, sobretudo no quarto capítulo, como ação educativa aquele tipo de ação intencional cuja finalidade, imediata ou futura, é a formação do aluno segundo os critérios do agir comunicativo e cujos agentes são os profissionais adultos integrantes da comunidade escolar. Para ser intencional é

necessário que a ação seja planejada. Porém, em alguns momentos o intencional estará orientado instrumental ou estrategicamente e, em outros, estará orientado comunicativamente. As duas formas de orientação são legítimas. Defendemos a posição de que o agir comunicativo necessita preponderar sobre o agir estratégico-instrumental e a instituição escolar precisa estar orientada para o caminho que leva a ação educativa para o agir comunicativo. O sentido dessa orientação não aponta para uma finalidade, mas para a necessária formação lingüística e comunicativa dos sujeitos da interação.

A interação professor-aluno, quando orientada pelo agir comunicativo, sempre gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial da ação educativa é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada na escola, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa pressuposta no aluno.

A presente investigação filosófica pretende contribuir na reconstrução do potencial formativo da educação, apoiando-se na perspectiva aberta pela teoria do agir comunicativo, ou seja, estar inscrita na teoria crítica. O termo reconstruir não pretende referir-se a um projeto de pesquisa cuja finalidade é trazer à luz da contemporaneidade elementos perdidos no transcorrer da história. Seguimos dentro do entendimento dado por Habermas ao termo quando afirma que

Reconstrução significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar (HABERMAS, 1983, 11).

Nesse contexto, esse termo é utilizado para referir-se à tarefa que está posta para educação: reconstruir o seu potencial formativo. Para isso, necessita superar aspectos do modelo de educação moderno o qual pretendia e acreditava ter alçado o homem a uma condição de ser o fundamento único de certezas últimas. “O homem que se tornou presente a si na autoconsciência deve assumir a tarefa sobre-humana de produzir uma ordem das coisas desde o instante em que se tornou consciente da sua existência como uma existência simultaneamente autônoma e finita” (HABERMAS, 2000a, 366). Esse modelo foi responsável por converter a natureza em uma imagem, a sociedade num

contrato e os homens em sujeitos conformados com uma maneira homogênea de viver, segundo essa forma de vida. Para cumprir o ideal moderno a educação foi institucionalizada, universalizada e submetida integralmente às demandas sistêmicas.⁵

Logo acima afirmamos que nossa pesquisa busca contribuir na reconstrução do potencial formativo da educação e para isso seria necessário superar aspectos da educação moderna. Um dos aspectos a ser superado é o conceito de razão utilizado no projeto da educação moderna. Esse projeto estava apoiado no conceito de razão decorrente do projeto iluminista. Habermas reformula o conceito de razão e opta por uma racionalidade comunicativa. Quais são as implicações dessa mudança de perspectiva para a educação? Para reconstruir o potencial formativo da educação é necessário partirmos não mais do conceito moderno de razão centrada no sujeito, mas do conceito de racionalidade comunicativa apoiada na intersubjetividade.

Nesse contexto, o que entendemos por instituição escolar e por racionalidade institucional? A formação dos alunos não é uma tarefa realizada abstratamente. Ocorre em contextos históricos e sociais determinados, por exemplo, na instituição escolar. A execução dessa tarefa exige dos educadores uma leitura crítica da própria situação e, ao mesmo tempo, uma prática apropriada para cumprir responsabilmente com sua profissão.

A família e a escola não são de modo algum espaços de ação formalmente organizados (...) Mas de fato, nestas esferas do mundo da vida, *anteriormente a toda juridicidade*, existem normas e espaços de ação que de modo funcionalmente necessário dependem do entendimento como mecanismo coordenador da ação (HABERMAS, 1987b, 521-522).

Podemos caracterizar a escola como um espaço institucionalizado e coordenador da ação. Ela localiza-se no espaço de intersecção entre o *mundo sistêmico*, representado pelo subsistema político e econômico e o *mundo da vida*. Isso quer dizer que a escola necessita, por um lado, satisfazer as necessidades impostas pelo poder político e pelas necessidades do mercado e, por outro, dar conta das questões de legitimidade

5 Habermas utiliza duas grandes categorias de análise da sociedade: *mundo sistêmico* e *mundo da vida*. A escola cumpre funções sistêmicas, ou seja, está dentro do *mundo sistêmico*, quando se preocupa com a realização de ações orientadas instrumentalmente para o produto. A escola cumpre funções simbólicas, ou seja, está dentro do *mundo da vida*, quando realiza ações orientadas comunicativamente para o entendimento. A expressão demanda sistêmica quer se referir a um tipo de apropriação da educação no qual não existem espaços abertos para a comunicação intersubjetiva, novas possibilidades de superação e de disposição para o *mundo da vida*. A alienação ocorre quando os processos de integração sistêmica dominam os espaços sociais e colonizam o *mundo da vida*.

produzidas pela interação entre os personagens envolvidos, principalmente professores e alunos, sendo um espaço produtor de saber interpretativo. Por suas características específicas assume, simultaneamente, a função sistêmica e a função simbólica. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reproduz os vínculos sociais também os transforma ao permitir a tematização de suas potencialidades e fraquezas, de suas virtudes e defeitos.

A racionalidade institucional explica o tipo de agir destinado à obtenção de resultados com êxito, ou seja, o agir estratégico-instrumental executado pelos dirigentes, pais, professores, alunos e funcionários da escola.

A formalização das relações dentro da família e da escola significa para todos os envolvidos uma objetivação e uma desumanização da convivência familiar e escolar que a partir de agora passa a ser regulada formalmente. Como sujeitos jurídicos adotam, uns frente aos outros, uma atitude objetivante, orientada para o êxito (HABERMAS, 1987b, 522).

As atividades e responsabilidades dos envolvidos no processo educativo são diferenciadas em dois grupos. Por um lado, as ações destinadas à obtenção do sucesso ou de produtos (agir estratégico-instrumental) e, por outro, ações destinadas a gerar, desenvolver e amadurecer processos (agir comunicativo). Essa distinção possibilita a inclusão de um novo tipo denominado de ação educativa⁶ e ela ocorre com mais intensidade na interação entre professor e aluno.

A estrutura do presente trabalho, compreende quatro capítulos.

No primeiro, desenvolvemos a análise do diagnóstico que Habermas realiza sobre a sociedade contemporânea, especialmente das patologias do capitalismo tardio, destacando nele as análises sobre a crise de legitimação no capitalismo pós-industrial, a transformação da técnica e da ciência na nova ideologia do sistema capitalista e o diagnóstico sobre a colonização do mundo da vida. Consideramos que esse estudo preliminar é muito importante para o entendimento do pensamento de Habermas sobre as crises da modernidade, especialmente a educacional.

O segundo capítulo descreve a reconstrução desenvolvida por Habermas do discurso filosófico da modernidade. Nele, expomos o debate que o autor realiza no

⁶ Ação cuja finalidade (imediate ou futura) é a formação do aluno segundo os critérios de uma teoria da educação e cujos agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar. Nos debruçaremos sobre essa questão no capítulo 4 desta tese.

confronto com os principais autores da tradição filosófica que influíram sobremaneira no pensamento moderno, na busca de elementos que lhe permitam restabelecer o poder esclarecedor e emancipador da racionalidade moderna. Além disso, explicitamos o debate de Habermas com os autores contemporâneos quando ele se preocupa em mostrar as virtudes e limitações de certas tendências, mostrando que, ao contrário que afirmam, o projeto da modernidade continua vigente, embora inacabado. Trata-se de um capítulo que explicita mais detalhadamente a temática do confronto de Habermas com o pensamento neoconservador e pós-moderno, uma das preocupações centrais deste trabalho.

No terceiro capítulo, trata da explicitação da teoria da educação emancipatória fundamentada na teoria do agir comunicativo de Habermas, tendo como preocupação demonstrar a produtividade da abordagem habermasiana na efetivação de um processo pedagógico criativo, crítico e libertador. A tese central aí desenvolvida se fundamenta na proposição de buscar na racionalização do mundo da vida elementos que possam *descolonizar* a educação e a vida no dia-a-dia das pessoas. Entendemos que o mundo da vida é tanto o espaço das patologias que precisam ser esclarecidas e sanadas como “o horizonte comum e não problemático” em que se mantém intacta a comunicação intersubjetiva e, portanto, o potencial capaz de promover o entendimento livre entre os indivíduos. Nesse capítulo, em sua parte final, desenvolvemos a proposta acerca do papel da filosofia e, especialmente, da filosofia da educação, na perspectiva da teoria habermasiana, destacando o papel de “guardadora de lugar da racionalidade” e de “intérprete crítica” que a filosofia deve exercer junto às demais áreas do saber, bem como, apresentamos as contribuições que a teoria crítica comunicativa pode trazer para a formação de professores nos tempos atuais.

O quarto capítulo pretende analisar aspectos da ação educativa a partir do referencial teórico da teoria do agir comunicativo. Com isso busca localizar simbolicamente a instituição escolar na inter-relação entre os conceitos de *mundo sistêmico* e *mundo da vida*; apresentar uma tipologia das ações educativas realizadas nas instituições sociais; descrever os contextos de interação das relações funcionais, das interações entre os profissionais de educação da instituição escolar, das interações entre profissionais de educação e alunos, e das interações entre os próprios alunos; expor as relações entre os tipos de ações realizadas na escola e o saber neles materializado, a

forma de argumentação utilizada, o modelo de racionalidade existente e o modo como se manifestam nos contextos educacionais.

CAPÍTULO I:
TEORIA SOCIAL HABERMASIANA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

TEORIA SOCIAL HABERMASIANA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1 Caracterização da sociedade contemporânea

A época contemporânea é marcada por profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que culminam em crises atingindo todos os setores da vida.

Segundo Segrega (1999:251-252),

A crise da utopia marxista e a derrubada do campo socialista abrem caminho para a hegemonia do neoliberalismo e a exaltação do mercado (...) em um mundo globalizado, onde a bipolaridade foi substituída por guerras entre nações e etnias, além de fundamentalismos de signos distintos. O atual modelo de civilização aprofunda as contradições entre Norte e Sul, capital e trabalho, homem e mulher, branco e de cor, crescimento econômico e natureza, gerações presente e futura, consumo e felicidade, exclusão e integração, cultura bélica e cultura de paz.

A política dos monopólios de dominação de mercado pelas mega-empresas foi reforçada pela expansão do capitalismo industrial e financeiro que obteve supremacia sobre o comercial. A poderosa burguesia industrial e financeira tem seus interesses representados nos governos das grandes potências. A necessidade da expansão dos investimentos de capitais e de ampliações dos mercados consumidores traduziu-se nas ambições imperialistas das potências capitalistas, com o objetivo de assegurar fontes de matérias-primas e mercados consumidores para os poderosos conglomerados monopolistas industriais.

As ambições imperialistas das grandes potências figuram entre os principais fatores responsáveis pelo clima de rivalidade internacional, marcando o século XX com a explosão da primeira e segunda guerras mundiais. Segundo Adam Schaff (1995:15),

Todas as pessoas pensantes do mundo percebem que nos encontramos diante de uma mudança profunda, que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social. Em vista das alarmantes manifestações deste processo, persiste o perigo da guerra.

A época contemporânea caracterizava-se pela consolidação do poder político da burguesia que, no mundo capitalista, tornou-se classe dominante, tanto nos países ricos (Primeiro Mundo) como nos países pobres (Terceiro Mundo).

Para Hobsbawm (1995:562), *vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos*. Na condição de classe dominante, a burguesia promoveu a difusão ideológica de sua visão de mundo, que corresponde, fundamentalmente, ao liberalismo. Esse sistema de ideias está vinculado às principais atividades econômicas, comerciais e industriais, de mercado, hoje globalizado.

O desenvolvimento tecnológico e científico ligado à expansão industrial capitalista teve um caráter revolucionário, promovendo alterações no modo de vida dos povos, sobretudo no campo dos transportes, comunicação, armamentos e trabalho.

Nesse sentido, Schaff (1995:126) afirma que

A ciência tornar-se-á a força produtiva primária e a produção terá necessidade, além dos autômatos, de técnicos e de engenheiros. O desaparecimento do trabalho manual na produção acarretará a eliminação de toda diferença entre trabalho manual e intelectual. Este fenômeno implicará também o desaparecimento da classe operária, gerando assim diversos problemas e preocupações para os partidos e movimentos políticos que ainda hoje querem conservar de modo doutrinário sua posição de partidos da classe operária.

Neste contexto, as forças são ampliadas por robôs (automação), aumentando consideravelmente a produção. Por outro lado, estamos assistindo à substituição do “homem” pela “máquina” no interior da esfera produtiva, acentuando o fenômeno social da exclusão.

Apesar dos avanços técnicos e científicos, os movimentos intelectuais refletem a imagem de uma sociedade perturbada e instável, abalada pela depressão econômica. Persistem, em nossos dias, dúvidas e questionamentos sobre os rumos da civilização industrial e a situação do homem nesse mundo de acentuada sofisticação tecnológica.

Desse modo,

O preço a ser pago pela introdução da economia de mercado inclui: desigualdade social, novas divisões, e uma porcentagem elevada, não passageira, de desempregados. Haverá um número relativamente elevado de desempregados nos novos Estados da Alemanha porque uma parte da população é idosa e a outra mal preparada para suportar a considerável pressão de mudança: para isso é necessária robustez de espírito e preparo cognitivo. Como sempre acontece nos casos de uma transformação social alterada, as crises são descarregadas sobre a vida, a saúde física e psíquica dos indivíduos mais fortemente atingidos (HABERMAS, 1993:60).

Atualmente, o processo histórico universal da emancipação do homem assume tanto a forma da luta pela solução dos problemas vitais e globais do nosso tempo, como a exploração da classe operária e das massas trabalhadoras, e também o desafio de vencer as desigualdades sociais dos extremos contrastes entre pobres e ricos.

O mundo atravessa uma crise que se estende a todas as esferas: à política, à ideologia, à cultura e ao mundo da vida. Crise esta que, segundo Hobsbawn (1995: 537), evidencia que *estamos no início de uma nova era, caracterizada por grande insegurança, crise permanente e ausência de qualquer tipo de status quo. O Breve Século XX acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, soluções.*

No momento, agrava-se o fenômeno denominado crise da estrutura e que abarca as crises prolongadas de superprodução em determinados setores, (nomeadamente na siderurgia, nas indústrias têxtil, automobilística e naval), as de subprodução das indústrias extrativas (a crise energética, de matérias-primas, de alimentação), aquelas, no sistema financeiro, de crédito e monetário, assim como as tendências duradouras da recessão de produção e de rendimento do trabalho. São crises cada vez mais agudas, como a perda do valor aquisitivo, o desemprego sem precedentes, e, segundo Schaff (1995:36) *a inanição das dezenas de milhões de pessoas condenadas ao desemprego estrutural*, a recessão, a utilização incompleta das capacidades de produção, a militarização da economia, da ciência e da tecnologia a serviço do capital, e da razão instrumental.

No Brasil, podemos dizer que ainda persiste este quadro no qual os ricos continuam a ocupar o topo da pirâmide econômica e social. Conforme a análise de Habermas (1993:61),

A distribuição da riqueza na América Latina é concentracionista, grande parte da população vive em absoluta miséria. Enquanto os ricos se tornam mais ricos, não somente os pobres se tornam mais pobres, mas também cada vez mais pobres são expulsos do sistema e lançados nas subclasses daqueles que não dispõem de força de veto, ou seja, daqueles que não conseguem mais melhorar a sua situação através dos próprios esforços. Numa palavra: o clima social irá esfriar consideravelmente.

É alarmante o crescimento da pobreza num momento em que a automação substitui a mão-de-obra, em que os membros da terceira idade aumentam e num contexto em que quase não existem planos adequados para canalizar o “ócio” de forma criadora e produtiva.

Segundo Segrega (1999:225),

O surgimento de uma nova dimensão da pobreza como exclusão social (como marginalização da economia, da sociedade formal e do circuito de produção-distribuição-consumo) e não mais como “exploração” *stricto sensu*. Em 1960, a América Latina tinha 114 milhões de pobres; na década de 1980, esse número chegou a alcançar 196 milhões, e em 1997, “em termos absolutos, o número de latino-americanos e caribenhos em situação de pobreza ascendia a 210 milhões”, a quantidade mais elevada de todos os tempos.

Esse fenômeno da exclusão social no contexto da América Latina é a consequência de uma opção política pelo predomínio de uso da “racionalidade instrumental” como coordenadora das ações humanas. Desse modo, Habermas (1998:319;326) afirma que

Os traços patológicos das sociedades modernas condensam-se em figuras na medida em que se torna visível uma preponderância das formas econômicas e burocráticas ou, em geral, cognitivo-instrumentais da racionalidade, determinadas pela lógica de uma política dirigida por imperativos econômicos e estatais do sistema.

Podemos entender aqui como os interesses sistêmicos do mundo capitalista, que fazem com que: *os sistemas da economia e da administração tendem a fechar-se contra os seus respectivos ambientes, obedecendo apenas aos imperativos do dinheiro e do poder.* (HABERMAS, 1997, v.2: 294).

Para legitimar estes imperativos do “dinheiro e do poder”, a tecnologia é utilizada como um signo da nossa época, que se expressa como uma ideologia que perpassa todas as esferas da vida e da estrutura social.

Nesse contexto, Schaff (1995:49) argumenta que,

Todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes. O problema não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública; o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que tem à sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas.

Nos dias atuais, há uma influência muito forte do mercado sobre os indivíduos e os grupos sociais. Se este processo se inverter, os detentores da ideologia de mercado podem se rebelar para defender seus interesses. Segundo Schaff (1995:59),

O surgimento do fascismo no passado recente deveria servir como uma severa advertência. Naquele período o totalitarismo se afirmou triunfalmente diante da surpresa de muitos, incluindo os movimentos revolucionários de todo o mundo. Este fenômeno ocorreu porque as pessoas não souberam e inclusive não quiseram acreditar no que viam. A história demonstrou o que pode fazer a *fúria* das classes proprietárias quando seu poder se vê ameaçado. Tudo isto pode se repetir, a despeito das belas perspectivas para o futuro, mas desta vez devemos nos opor com todas as nossas forças.

Fica-se surdo às necessidades do cidadão, principalmente dos que não dispõem de competências mínimas de falar e agir. O mundo hoje está mais voltado para o consumo, muitas vezes perverso, excludente, desenfreado. Para Segrega (1999:265),

O mundo rico está orientado para o consumo e perdeu o sentido do esforço e da solidariedade, pois em poder de 20% dos homens estão concentrados 80% das riquezas. Se a hegemonia desmedida do Estado restringe a liberdade, não podemos ignorar que a hegemonia indiscriminada do mercado pode nos levar a um ponto de não retorno.

No entanto, diante deste cenário, abrem-se também possibilidades de reflexão crítica, norteadas pelos imperativos da razão emancipatória, no contexto de desenvolvimento da vida das pessoas em que o novo poderá emergir como trajetória na construção de um mundo melhor, mais humano e mais democrático. Com isso, é possível, segundo Habermas (1993:94) *cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis*”

Na era da informação em tempo real, globalização da economia, realidade virtual, internet, procriação assistida, quebra de fronteiras das nações, megabloco econômico, ensino a distância, escritórios virtuais, robótica e sistemas de produção automatizados, empresas transnacionais, operários multifuncionais, canais multimídia de informação e entretenimento, nós ainda acreditamos que o uso crítico da razão e da linguagem poderá favorecer o processo de conscientização emancipatória, de vida democrática e de maior solidariedade entre os seres humanos. Segundo Schaff (1995:134),

O advento da sociedade informática, portanto, nos anuncia não apenas um novo estilo de vida, mas também uma vida mais satisfatória do ponto de vista de auto-realização dos indivíduos; considerando o melhoramento das condições materiais de existência, também uma vida mais feliz.

1.2 Tentativas de interpretação da sociedade contemporânea a partir da ótica habermasiana

Desde que a máquina foi introduzida na sociedade moderna como intermediária entre os homens e a natureza, a humanidade passou a conhecer não uma, mas sucessivas revoluções industriais. A produção mecanizada e a racionalização do trabalho avançam num processo de transformação dos homens em objetos técnicos, até a possibilidade pós-máquina do sistema tecnológico de controlar o homem. Já ingressamos na era da informática ou da terceira revolução industrial, estendendo a inovação tecnológica aos campos da robotização, computação, internet. Paralelamente a este avanço, aparecem também as crises sistêmicas. Na era atual, destaca Siebeneichler (1989:11),

Sentimos de forma aguda uma crise desencadeada pelas ciências e pela filosofia, na qual assistimos às tentativas variadas de contestação do pensamento esclarecedor, a desconstrução ou, pelo menos, a fragmentação da razão, que constitui a mola mestra do esclarecimento, de que resulta, às vezes, a recaída em mitologias arcaicas, formas pseudocientíficas de interpretação do mundo e diferentes tipos de dominação, levando não somente a razão ao descrédito, como põem em risco a liberdade do sujeito e da sociedade.

As crises a que Habermas se refere são as crises sistêmicas que envolvem todos os setores da vida, dado o desequilíbrio do próprio mundo sistêmico.⁷ “Crises” são as perturbações mais duradouras da integração sistêmica, decorrentes de problemas não resolvidos. Nesta leitura, a sociedade atual, o mundo atual, está marcado por tendências de crises, as quais sintetizamos no quadro a seguir.

Tendências da crise	Explicações Propostas
Crise econômica	- o aparelho do Estado age como órgão executivo inconsciente, à maneira natural, da lei do valor; - o aparelho do Estado age como agente planejador do “capital monopolista” unificado.
Crise de racionalidade	Ocorre a destruição da racionalidade administrativa através de: - interesses opostos dos capitalistas individuais; - produção (necessária para contínua existência) de estruturas alheias ao sistema.
Crise de legitimação	- limites sistemáticos; - efeitos colaterais não-desejados (politização); das intervenções administrativas na tradição cultural.
Crise de motivação	- erosão de tradições importantes para a existência contínua do sistema; - sobrecarga através de sistemas universalistas de valores (“novas” necessidades).

FONTE: HABERMAS, J. (1985). **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de: Vermireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p. 67.

⁷ “Habermas traça uma análise interessante dos sistemas de nossa crise, a partir do medo e dos protestos, silenciosos ou estridentes, da população global contra a destruição de partes substanciais do mundo vital contemporâneo. Medo diante dos reatores nucleares, do lixo atômico, da manipulação dos gens animais e humanos constitui um medo real. (...). Estes sintomas podem ser tomados como indícios seguros de que algo não está em ordem na sociedade atual, existe uma crise na base das suas estruturas profundas, da qual poderá resultar tanto a destruição, como um novo nível de identidade racional dos sujeitos e da sociedade”. SIEBENEICHLER, 1989:38-39.

A sociedade atual instrumentalizada, na medida em que se submete às atividades, às relações e instituições sociais e aos critérios de uma racionalidade formal, é essencialmente orientada para a eficácia estratégica e ao sucesso técnico das empresas econômicas e políticas.

Com o surgimento das sociedades capitalistas, inicia-se o processo de racionalização moderna, possibilitando a passagem do sistema feudal ao burguês, que de acordo com Habermas (1985:287),

Rasgou-se o contexto comunicativo de um público pensante constituído por pessoas privadas: a opinião, que uma vez já provinha dele, está em parte decomposta em opiniões informais de pessoas privadas e sem público e, em parte, concentrada em opiniões formais de instituições jornalísticas ativas.

Na sociedade capitalista de consumo, a racionalidade comunicativa orientada pela linguagem é substituída pela teleológica, dirigida e controlada pelas novas mídias. Assim, dinheiro e poder, com os novos meios de comunicação, possibilitam a diferenciação dos dois subsistemas de ação racional teleológica: economia e administração estatal. As mídias se apresentam como reorganizadores do privado. *A própria esfera pública se privatiza na consciência do público consumidor. A consciência da privacidade se eleva através de uma tal publicidade.* (In HABERMAS, 1987: 203).

Habermas reinterpreta as deficiências modernas como deformação provocada pela penetração dos sub-sistemas economia e administração. As medidas administrativas definem-se cada vez mais por essa meta de impor o modo de produção capitalista.

A modernidade capitalista avança na medida em que o sistema econômico se torna independente e princípio de organização da sociedade. Nas sociedades assim modernizadas, as perturbações da reprodução material do mundo da vida assumem a figura de desequilíbrios sistêmicos que agem provocando crises ou patologias.

O capitalismo, para poder superar as crises endógenas do subsistema econômico, acaba estendendo os processos de monitorização e burocratização, através dos papéis do trabalhador e consumidor, de cliente e cidadão, até o mundo da vida. Com a intervenção estatal na economia, o sistema consegue neutralizar o papel do trabalhador e pacificar,

assim, o conflito social. A lógica sistêmica invade, deste modo, tanto a esfera privada quanto a pública e esta colonização provoca efeitos patológicos, nos quais, segundo Habermas (1985:75-76),

As sociedades industriais avançadas parecem aproximar-se de um tipo de controle do comportamento dirigido mais por estímulos externos do que por normas. O controle indirecto mediante estímulos condicionados aumentando sobretudo nos campos de liberdade aparentemente subjectiva (comportamento eleitoral, consumo e tempo livre).”

Neste processo, o mundo sistêmico proporciona, através de meios como a técnica, a ciência, a economia, a administração, a psicologia, a publicidade, a imprensa e a cultura de massa, maior aumento de comportamento adaptativo pelas forças ideológicas que penetram nas grandes massas, manipulando a realidade conforme os interesses da esfera privada burguesa.

No capitalismo liberal, as crises aparecem na forma de problemas econômicos de direção ou de gestão não resolvidos, que como destacou Habermas (1985:39),

Nas sociedades liberais capitalistas, por outro lado, as crises tornam-se endêmicas porque existem problemas de condução temporariamente sem solução que o processo de crescimento econômico produz em intervalos mais ou menos regulares enquanto faz ameaça à integração social.

O fracasso na integração social manifesta-se no estado de anomia e nos correspondentes conflitos de insegurança da identidade coletiva e de alienação pessoal. A crise, de modo geral, atinge todos os setores: a arte, o dinheiro, a religião, a política, as organizações e instituições e a existência humana.

Desse modo, Siebeneichler (1989:39) argumenta que,

Um dos grandes problemas dos tempos atuais é a dificuldade de se fundamentar uma moral com condições de proporcionar a identidade do eu-individual e a identidade de grupos sociais. (...). Não sabemos como devemos viver, que normas devemos seguir, qual deva ser a medida das normas. Vivemos uma crise de legitimidade de normas. E o que é o mais grave: não sabemos o que devemos querer para bem viver.

O avanço indevido das formas de racionalidade técnica, econômica e administrativa, da racionalidade do sistema, em áreas dos valores éticos, fragmenta o mundo da vida.

Habermas contrapõe o “mundo da crise” ao projeto de restauração da “esfera pública”. Formula, na Teoria da Ação Comunicativa, as condições universais para a produção de enunciados a partir do paradigma de uma situação lingüística ideal em que interlocutores resolvem seus impasses pela argumentação, livre de distorções ideológicas ou coercitivas. Assim, para Siebeneichler (1989:40)

A teoria de Habermas tem a vantagem de apresentar uma perspectiva alternativa (...) por estar apoiada numa teoria hermenêutica macroscópica, centrada num conceito de razão comunicativa [que] permite interpretar a sociedade como um complexo que abrange simultaneamente valores culturais e imperativos do sistema.

Habermas não só possibilita uma compreensão mais adequada do mundo contemporâneo com suas patologias, mas também abre o caminho de sua possível cura. Ele aponta para um futuro promissor no qual a racionalidade comunicativa poderá se opor às tentativas invasoras da dimensão instrumental, e a humanidade pode escolher, dentre os caminhos estruturalmente possíveis, aquele mais humanizado, porque fundamentado intersubjetivamente. Sendo assim, Siebeneichler (1989:51) afirma que *a única saída da crise atual continua sendo a filosofia crítica, prática. Uma filosofia transformada em crítica e em teoria da racionalidade.*

A filosofia diagnosticará a atualidade, levantará os elementos reprimidos da razão comunicativa na história, bem como esboçará uma análise interdisciplinar, cooperativa, incorporada na razão comunicativa, nos movimentos e nas instituições sociais as quais configuram a sociedade atual, em crise devido ao avanço colonizador dos sistemas não comunicativos.

Segundo Habermas, deve-se buscar a identidade e emancipação individual e social através da reflexão filosófica crítica e do esclarecimento racional, a fim de fazer com que a autonomia do indivíduo se generalize, graças ao procedimento do diálogo comunicativo público. Assim, Habermas (1993:83) argumenta que a sociedade deve constituir-se como *sociedade civil num quadro que é constituído a partir das liberdades*

*radicalizadas da comunicação política. Através da comunicação pública partilhada intersubjetivamente, pode-se evidenciar os contextos dos interesses públicos de uma vida ética. A “comunicação”, a “linguagem”, como *medium* universal, passa a constituir o critério do processo emancipatório, libertador. Do ponto de vista da teoria da comunicação surge, em contrapartida, uma relação mais estreita entre a preocupação pelo bem-estar do próximo e o interesse pelo bem-estar geral.* (HABERMAS, 1999:70).

A “razão comunicativa” abre a perspectiva do entendimento, do consenso racional de indivíduos que se comunicam entre si. Processo a partir do qual as coisas poderão melhorar pelo fato de incorporar o interesse emancipatório.

1.3 A crise da sociedade contemporânea

O entendimento da crise e a identificação das perspectivas da educação atual com base na ótica de Habermas exigem-nos um esclarecimento preliminar sobre a linha de abordagem que o autor realiza da crise da modernidade, das patologias a ela inerentes e das possibilidades de emancipação que a sociedade moderna ainda mantém. Afinal, a inovação teórica do autor se configura tanto pela introdução de novas abordagens sobre as perspectivas da modernidade quanto pela reinterpretação das crises da sociedade contemporânea. No seu entender, há uma íntima relação entre a forma de concepção da crise e a perspectiva de sua superação; em outros termos, dependendo da abordagem que for feita da crise, apresentam-se possibilidades de superação ou esmorecem as expectativas de mudança diante do imperativo da fatuidade.

A crise da esfera pública implica a sua mudança estrutural e a queda numa nova intransparência; a crise da sociedade do trabalho desemboca no esgotamento da ideologia do trabalho e na instauração da ciência e da técnica como a nova ideologia; e a crise do Estado do Bem-estar Social vai provocar uma intensificação da interferência do mundo sistêmico sobre o mundo da vida na tentativa de sua colonização. Habermas desenvolve extensamente o seu diagnóstico da crise da modernidade na quase totalidade de sua obra. Torna-se difícil, conseqüentemente, selecionar entre seus textos os mais intensamente envolvidos com o tema, uma vez que podemos incorrer em alguma exclusão que pode ser muito prejudicial para a compreensão da sua produção intelectual e para o desenvolvimento do seu potencial crítico.

No entanto, por uma questão didática e de limitação de tempo, fixar-nos-emos em seis textos em que o autor realiza de modo mais extensivo o estudo da modernidade e das suas crises. Em *Crise de legitimação no capitalismo tardio*, ele apresenta uma descrição detalhada do problema do esgotamento do potencial de legitimação do capitalismo pós-industrial. Esta questão é retomada e aprofundada nos textos *A nova intransparência*, *Técnica e ciência como ideologia*, *Discurso filosófico da modernidade* e *Pensamento pós-metafísico*. Em todos estes, Habermas identifica a crise decorrente das interpretações reducionistas do conceito de *racionalidade*, critica o retorno do pensamento conservador na Filosofia e nas Ciências Sociais e enfrenta a tarefa de demonstrar que o projeto da modernidade ainda não está acabado. Mas é na sua mais completa obra *Teoria da ação comunicativa* que Habermas realiza o estudo mais acabado da crise da modernidade, destacando o processo de colonização do mundo da vida pelo sistema como a principal patologia da era pós-industrial. Analisaremos, em seqüência, os principais aspectos do seu diagnóstico.

1.4 Patologias do capitalismo tardio

Habermas inicia o texto *A crise de legitimação no capitalismo tardio*, buscando esclarecer o conceito de *crise*, analisando inicialmente o seu sentido no receituário médico. Na Medicina, o termo é utilizado para caracterizar a fase mais aguda de uma doença, em que o paciente passa a depender de uma intervenção de tratamento mais intensa para assegurar sua sobrevivência e futura cura. No momento da crise, o médico precisa ficar atento para que possa verificar se a capacidade de resistência do paciente é suficiente para resistir à doença; o paciente, por sua vez, fica exposto à intervenção externa. Nessa circunstância, este experimenta uma situação de impotência diante da doença e de dependência da ação do médico, uma vez que não pode agir, pelo menos por algum tempo, por sua própria força e vontade. *Crise*, nessa circunstância, significa exatamente essa situação de dependência e de perda dos poderes de intervenção do paciente. Tornar-se livre, em oposição, significa sair dessa situação de impotência e de dependência.

A transposição desse conceito para o campo das Ciências Sociais traz implícita essa concepção de dependência de uma realidade objetiva e, ao mesmo tempo, a idéia

da sua superação. Esta é, pelo menos, a interpretação de Habermas (1985:12) ao afirmar,

Portanto podemos associar com as crises a idéia de força objetiva, que priva o sujeito de alguma parte de sua soberania normal. Conceber um processo enquanto uma crise significa tacitamente dar-lhe um significado normativo: a solução da crise concretiza uma libertação do sujeito colhido por ela.

Na seqüência de sua exposição, Habermas busca identificar outra fonte de sentido para o conceito de *crise* na dramaturgia clássica. *Crise* aparece aqui como o momento da tomada de decisão diante de uma situação de contradição entre a estrutura da ação sistêmica e os sistemas de personalidade; em síntese, é o conflito entre liberdade e destino. O ponto culminante da crise é o momento da mudança de um processo de destino em que o conflito entre o personagem e as moiras leva o primeiro à iminência de perder sua identidade; a estrutura do destino entra em confronto com a estrutura de identidade do sujeito e o restabelecimento da harmonia se dará pela quebra da força contraditória do mito, através da formação de uma nova identidade.

Conceito similar de crise encontramos no cristianismo e em grande parte dos historiadores de inspiração romântica e messiânica. *Crise* tem, nesses, um significado de perda de identidade ou de perda de valores culturais, especialmente pela quebra de uma tradição. Apesar de a crise representar uma ameaça para a integridade da ordem instituída, ela traz presente um potencial evolutivo que está na possibilidade do retorno às origens da história ou na abertura de caminhos para um futuro melhor. Assim, *crise* representa um momento de retomada do projeto histórico original e do plano escatológico. Para Habermas, nem mesmo Marx conseguiu fugir, na sua análise histórica, dessa visão salvacionista, embora tenha o mérito de ter desenvolvido conceitos científicos na análise das crises sistêmicas.

A abordagem sistêmica é outro recurso usado nas Ciências Sociais para explicar a crise moderna. Segundo esta perspectiva, as crises surgem quando a estrutura de um sistema social já não apresenta possibilidades de resolver o problema de manutenção do equilíbrio do próprio sistema, necessário para sua sobrevivência. A crise, então, representa o desequilíbrio e a perturbação na estrutura de integração do sistema. Crises

econômicas, sociais, políticas, culturais, étnicas são interpretadas como estorvos para a integração do organismo social, como desequilíbrio do sistema.

Habermas, entretanto, descarta todos esses conceitos de crise por considerá-los idealistas, imprecisos e insuficientes para analisar a realidade da crise atual. As suas justificativas para isso são resumidamente expostas por Siebeneichler (1989:37):

a) O meio através do qual a tradição se transmite e o meio no qual a consciência dos sujeitos se forma estão em contínua transformação, não sendo possível caracterizar com precisão a fase mais aguda, crítica, o momento culminante da transformação de um processo cultural, a partir do qual tem início a formação de uma nova identidade. **b)** A consciência de crise de uma época pode ser falsa. Porque uma sociedade não entra em crise pelo simples fato de seus membros afirmarem que ela está em crise. **c)** Se tomarmos unicamente os fenômenos da consciência como sendo indicadores das crises sociais e das rupturas da tradição, não teremos como distinguir entre “ideologia da crise” e experiências verdadeiras da crise.

Com base nessas constatações, Habermas busca critérios mais objetivos para caracterizar a crise da sociedade contemporânea, desenvolvendo um conceito de *crise* mais abrangente e complexo, capaz de captar os sintomas poli-significativos da época atual, para os quais ainda não temos interpretações plausíveis. (In SIEBENEICHLER, p. 38)

Habermas concebe como *crise* a incapacidade da sociedade de resolver algum problema central sem romper com determinados moldes ou estruturas culturais e institucionais. Para que se entenda essa concepção, torna-se necessário explicitar a visão do autor sobre as mudanças estruturais e a formação da sociedade. Partamos, para tanto, da concepção de Habermas (1985:19) sobre o processo de formação da sociedade:

Formação de uma sociedade é, em dado momento, determinada por um princípio fundamental de organização, que delimita no abstrato as possibilidades de alteração das situações sociais. Por “princípio de organização” eu entendo regulamentações altamente abstratas, brotando com propriedades emergentes em degraus evolucionistas improváveis e caracterizando, em cada nível, um novo estágio de desenvolvimento. Os princípios organizacionais limitam a capacidade de uma sociedade aprender sem perder sua identidade. Conforme esta definição, problemas de condução podem ter efeitos de crises se (e só

se) não puderem ser resolvidos dentro do alcance de possibilidade que é circunscrito pelo princípio organizacional da sociedade. Princípios de organização deste tipo determinam, em primeiro lugar, o mecanismo de aprendizado do qual o desenvolvimento das forças produtivas depende; determinam em segundo lugar, o alcance da variação dos sistemas interpretativos que asseguram a identidade; e, finalmente, fixam os limites institucionais para a possível expansão da capacidade de condução.

Na seqüência de sua análise, descreve três propriedades universais dos sistemas sociais, as quais, segundo ele, poderão servir como parâmetros, tanto para a compreensão das crises dos sistemas sociais como para a indicação de possíveis alternativas de superação. Ainda conforme Habermas (p. 19) essas propriedades receberam as seguintes descrições:

a) mudança entre sistemas sociais e suas circunstâncias ocorre na produção (apropriação da natureza externa) e socialização (apropriação da natureza interior) através de meios de expressão que admitem verdade e normas que tiveram necessidade de justificação, isto é, através de pretensões discursivas de validade. Em ambas as dimensões, o desenvolvimento segue padrões racionalmente reconstruíveis. **b)** a mudança de valores-metas de sistemas sociais é uma função da situação das forças de produção e do grau de autonomia sistêmica, mas a variação dos valores-metas é limitada por uma lógica de desenvolvimento e perspectivas do mundo, das quais os imperativos da integração do sistema não têm influência. Os indivíduos relacionados socialmente formam um conjunto interno que é paradoxal segundo o ponto de vista da condução. **c)** O nível de desenvolvimento de uma sociedade é determinado pela capacidade de aprendizado permitida institucionalmente, em particular por questões práticas e teórico-técnicas, se são diferenciadas e se processos discursivos de aprendizado podem ocorrer.

Com base nesses três parâmetros, Habermas tenta mostrar, em seqüência, ao comparar algumas formações sociais (primitiva, tradicional e liberal capitalista), os tipos de crises inerentes a cada nível de formação social. Ao passo que, nas sociedades primitivas, a integração social se fundamenta nas relações de parentesco e as ameaças ao sistema são essencialmente de ordem externa (confrontos interétnicos, guerras e conquistas), nas sociedades tradicionais, passa a ocorrer a dominação de classes em forma política, à medida que surge o direito positivo e o poder é institucionalmente centralizado e legitimado ideologicamente do ponto de vista religioso ou moral. As

crises, nessa fase, decorrem das contradições de ordem interna, como ocorreu com os questionamentos quanto à legitimidade do poder dos monarcas e dos privilégios dos nobres e religiosos no início da revolução burguesa. Posteriormente, na formação capitalista-liberal, o princípio organizativo passa a ser a relação capital-trabalho, em que o capital funda-se no direito burguês e o trabalho se transforma em mercadoria, em bem de troca.

A relação entre classes se despolitiza, assumindo um caráter meramente administrativo-econômico, e o Estado assume a função central de manter e regular a economia. O mercado torna-se autônomo e se livra de influências mais diretas dos fatores políticos e culturais. Nesse contexto, as crises geralmente assumem colorações econômicas (depressão econômica, queda da margem de rendimentos e de produtividade), sendo, muitas vezes, agravadas por fatores socioculturais (crescimento das demandas e ampliação das exigências dos diversos grupos e entidades sociais). Por isso, afirma Habermas, no capitalismo, toda a crise tem sempre um fundo econômico; o mercado, apesar de assumir uma coloração ideológica apolítica, é o núcleo das crises no mundo moderno. As crises cíclicas do capitalismo liberal criam as condições infra-estruturais para a eclosão das crises no plano político e ideológico; das crises econômicas, nascem, inclusive, as esperanças e expectativas revolucionárias do proletariado. Tais crises desmascaram o caráter contraditório da dominação liberal pelo mercado e pela ideologia burguesa. Assim, Habermas (1985:44-45) afirma que,

A crise econômica é imediatamente transformada em crise social; pois, ao desmascarar a oposição das classes sociais, fornece uma crítica prática da ideologia da pretensão do mercado de ser livre do poder. A crise econômica resulta de contraditórios imperativos sistêmicos e ameaça a integração social. É, ao mesmo tempo, uma crise social na qual os interesses dos grupos em ação colidem e colocam em questão a integração social da sociedade.

Ao aprofundar a análise da crise no desenvolvimento capitalista, Habermas centra-se especialmente no estudo do capitalismo tardio ou avançado.⁸ No capitalismo

⁸ Em *A crise de legitimação no capitalismo tardio*, Habermas apresenta as características do capitalismo tardio ou avançado. Trata-se de um capitalismo organizado ou regulado pelo Estado, que, no plano econômico, promove o processo de acumulação de capital pela concentração de renda através de grandes empresas nacionais e multinacionais, fortalecendo os oligopólios, reduzindo os riscos da competição e acabando, dessa forma, com o capitalismo liberal; neste plano, o Estado substitui o mecanismo de

avançado, o Estado assume as funções de organização, planejamento e controle do capital monopolístico, estabelecendo o fim do capitalismo competitivo. Esse ingresso do Estado na economia promoveu, segundo Habermas, a reaproximação da esfera econômica da esfera política, as quais, na fase do capitalismo liberal, encontravam-se afastadas. Com isso, cria-se uma crescente necessidade de legitimação, pois a dicotomia entre produção socializada administrativamente e apropriação privada da mais-valia torna-se cada vez mais explícita, especialmente em decorrência das constantes crises.

A crise de legitimação decorre da insuficiência dos aparatos ideológicos oriundos da ideologia burguesa do período do capitalismo liberal, momento em que o Estado apenas mantinha uma função suplementar no processo de acumulação de capital. Assim, à medida que assume o papel central de controle do sistema, precisa socorrer-se de outro recurso legitimador, que é a democracia formal. Esta se caracteriza por garantir os direitos do cidadão na esfera privada, mas exclui a sua participação ativa na vida pública; ao indivíduo é assegurado o funcionamento do sistema e do Estado pela ação de planejamento e controle de tecnocratas.

As decisões ficam restritas às esferas especializadas e legitimadas tecnicamente pelo fato de decorrerem de bases científicas, ou seja, a palavra final da solução possível para os problemas de condução é de competência de técnicos e especialistas. Ao cidadão cabe apenas acatar as decisões, ser leal ao Estado e usufruir dos benefícios que lhe são oferecidos; não lhe compete externar opiniões sobre assuntos técnicos (e a administração pública está reduzida a questões técnicas), mas, simplesmente, acolher as determinações das autoridades no assunto.

A positividade da decisão se estabelece não a partir de uma participação ativa dos cidadãos, mas pelo critério da validade técnica, pela funcionalidade ou eficiência prática, processo que Habermas denomina de “despolitização”.

mercado, criando as condições para a realização do capital. No plano administrativo, a intervenção do Estado se dá pelo planejamento globalizado, regulando o ciclo econômico e criando condições para a utilização do excesso do capital acumulado; neste plano, o Estado tem o papel de planejar, controlar e corrigir os mecanismos de mercado e de oferecer as condições infra-estruturais necessárias para a manutenção do processo de acumulação. No plano sociocultural, cabe ao Estado assegurar a legitimidade do sistema, através de uma democracia formal; neste plano, a ação do Estado se restringe à montagem de instituições formais democráticas, independentes e especializadas, funcionalmente ocupadas por *experts*, cuja função é assegurar a ordem social através de mecanismos centrados nos direitos privados, enquanto que o domínio público deve ser mantido despolitizado. (1985: 47-52).

Uma das decorrências desse processo pode ser constatada na descaracterização das classes sociais e, em conseqüência, na demolição do potencial revolucionário da luta de classes. A política incrementada pelo Estado – de negociar as tensões sociais de forma isolada, de dividir as classes sociais em grupos, de mascarar os conflitos de classes, de *despolitizar* os movimentos reivindicatórios – vêm destruindo a identidade das classes sociais. No entanto, apesar dessas tentativas sistêmicas de resolver o problema das crises de legitimação, o capitalismo avançado tem criado novas necessidades, as quais não têm conseguido satisfazer. Nisso se configura a atual crise da consciência burguesa e a esperança revolucionária entre os trabalhadores e grupos de resistência ao capitalismo globalizado e oligopolista. (Habermas, 1985: 50-52; 90).

Habermas, no entanto, encontra elementos de limitação para o sistema capitalista em fatores que vão além do próprio sistema e que poderão provocar não somente o fim do atual modelo de produção como também colocar em risco a própria sobrevivência da espécie humana. Dessa forma, argumenta Habermas (1985:57)

Os rápidos processos de crescimento das sociedades capitalistas avançadas confrontaram a sociedade mundial com problemas que não podem ser olhados como fenômenos de crise específicos ao sistema, embora as possibilidades de lidar com estas crises estejam limitadas pelo sistema. Estou pensando aqui no distúrbio do equilíbrio ecológico, na violação dos requisitos consistentes do sistema de personalidade (alienação) e as tensões potencialmente explosivas nas relações internacionais. Com a crescente complexidade, o sistema da sociedade mundial transferiu seus limites para tão longe dentro do ambiente, que se defronta contra os limites da natureza; tanto externa como internamente, o equilíbrio ecológico designa o limite absoluto do crescimento.

O autor identifica, como ameaças concretas ao processo de crescimento das sociedades capitalistas, a absoluta limitação dos recursos naturais necessários à sobrevivência da espécie e o esgotamento da habilidade ambiental de absorver o calor do consumo ascendente de energia e os poluentes procedentes das indústrias e dos grandes lixões urbanos. Em síntese, o crescimento exponencial da população e da produção irá chocar-se, em algum momento, com os limites biológicos do ambiente.

No plano antropológico, apesar de Habermas considerar que, na integração da natureza interna, as barreiras não são tão absolutas e que não há possibilidade de se

estabelecer um delineamento claro dos limites de sistema de personalidade, deve-se levar em conta que certas determinações sistêmicas podem provocar a dissolução da organização comunicativa de comportamentos, colocando em crise as motivações dos indivíduos para a ação. Observa que isso ocorre toda vez que, nos processos de socialização, as motivações da ação determinadas por razões inerentes à intersubjetividade lingüística, isto é, por convencimentos argumentativos, são substituídas por motivações sistêmicas. Afirma Habermas (1985:57): *o equilíbrio antropológico menos palpável designa outro limite, que só pode ser ultrapassado ao preço da alteração da identidade sócio-cultural dos sistemas sociais*. E, logo adiante, complementa:

Em contraste com o processo de socialização da natureza externa, a integração da natureza interna não se choca contra barreiras absolutas.(...) Duvido que seja possível identificar quaisquer constantes psicológicas na natureza humana que limitem o processo de socialização por dentro. Vejo, contudo, uma limitação na espécie de socialização através da qual os sistemas sociais produziram até agora suas motivações de ação. O processo de socialização ocorre dentro de estruturas de intersubjetividade lingüística; determina uma organização de comportamento presa a normas requerendo justificação e há sistemas interpretativos que asseguram a identidade. Essa organização comunicativa de comportamento pode tornar-se um obstáculo aos complexos sistemas decisórios.⁹

Embora Habermas identifique na organização comunicativa um potencial de resistência à manipulação sistêmica, reconhece, de outra parte, que a tendência atual é a do avanço de outras formas de motivações que não mais se fundamentam em justificações comunicativas, o que leva os indivíduos ao conformismo e ao surgimento das crises de motivação e de legitimação.

Para Habermas, as crises de *racionalidade/legitimação* decorrem da incapacidade do sistema político de se legitimar diante das contradições geradas pelo sistema econômico, isto é, do fracasso do sistema político no processo de manutenção da lealdade das massas por meio de medidas administrativas capazes de estabelecer e sustentar estruturas normativas efetivas exigidas pela circunstância. Diante do

⁹ Habermas, 1985, p. 59.

crescimento das demandas e na impossibilidade do sistema de atendê-las, cresce a necessidade da busca de legitimações através de recompensas conformes ao sistema; contudo, quando as recompensas já não são suficientes para atender às demandas, eclode a crise. Já as crises *socioculturais* resultam da interferência dos fatores econômicos e políticos no sistema das tradições, minando-as ou enfraquecendo-as, o que acaba afetando a integração social e provocando o surgimento da crise de motivação. Em outros termos, as crises decorrem do fato do capitalismo avançado criar novas necessidades e novas expectativas que não pode satisfazer. Isso é que Habermas (1985:66-67) afirma quando sintetiza as tendências das crises da modernidade:

No capitalismo avançado, tais tendências estão se tornando aparentes ao nível da tradição cultural. Sustento que as sociedades capitalistas avançadas, pré-supondo que não tenham, em conjunto, superado a susceptibilidade da crise intrínseca do capitalismo, estão em perigo pelo menos diante de uma dessas possíveis tendências de crise. É uma conseqüência da contradição fundamental do sistema capitalista, que, tendo outros fatores iguais, ou o sistema econômico não produz a quantidade necessária de valores de consumo, ou o sistema administrativo não produz a quantidade necessária de divisões racionais, ou o sistema de legitimação não fornece a quantidade necessária de motivações generalizadas, ou o sistema sócio-cultural não gera a quantidade necessária de significado motivador de ação.

As crises do sistema capitalista determinam a sua constante e a sua cada vez mais intensa interferência no campo da cultura. À medida que as crises crescem, o capitalismo interfere nas tradições, no *ethos*, na religião, buscando readaptá-los ou substituí-los por visões mais racionais, isto é, mais controláveis administrativamente. Habermas constata que tal interferência tem seu preço. A cultura burguesa nunca foi apta para se reproduzir a partir de si mesma, pois ideologias genuinamente burguesas não oferecem segurança face aos riscos básicos da vida (culpa, doenças, morte, abandono, pobreza); por isso, ela sempre apelou para tradicionais visões de mundo. No entanto, à medida que o desenvolvimento capitalista ocorre, esses recursos se tornam disfuncionais. McCarthy (1995:430) sintetiza da seguinte forma essa constatação habermasiana:

A cultura burguesa, em seu conjunto [...] dependeu sempre da complementação que, para efeitos de motivação, presumiam para ela as imagens tradicionais de mundo (por exemplo, a religião, uma ética civil tradicionalista, o “ethos” profissional da classe média, o fatalismo da classe baixa) e de orientações especificamente burguesas, tais como o individualismo possessivo e o utilitarismo benthamita. Porém, o processo de desenvolvimento capitalista tem acabado de minar os resíduos das tradições pré-burguesas dos quais se nutria o capitalismo liberal. As visões tradicionais do mundo resultaram ser socioestruturalmente incompatíveis com a expansão da esfera da ação estratégico-utilitarista, isto é, com a racionalização (Weber) de áreas da vida anteriormente reguladas pelas tradições; ao mesmo tempo, resultaram ser cognitivamente incompatíveis com o crescimento da ciência e da tecnologia e com a difusão de modos científicotécnicos de pensamento que supunha a generalização da escolarização formal. Como resultado, os resíduos das tradições pré-burguesas, que contribuíram para fomentar o privatismo civil e familiar-profissional, estão sendo desmontados de forma não renovável.

As causas dessa disfuncionalidade entre motivação-legitimação no sistema capitalista não se restringem, no entanto, ao problema da incompatibilidade entre concepções de mundo tradicionais e a racionalidade instrumental administrativa. Habermas constata outros fatores que tornam disfuncional a relação entre as expectativas socioculturais e as exigências político-econômicas, provocando crises sistêmicas. Alguns componentes essenciais da ideologia burguesa, tais como o *individualismo possessivo* e a *orientação para o lucro* e o *valor de troca* estão perdendo sua força legitimadora com as mudanças sociais que estão a ocorrer.

A *ideologia do lucro*, baseada na idéia de que as recompensas sociais são distribuídas à base do lucro individual e de que o mercado é um mecanismo justo de destinação dessas recompensas, está sendo negada por uma realidade que manifesta grandes injustiças decorrentes do domínio do mercado. Os mecanismos criados para compensar as desigualdades produzidas pelo mercado, como a educação e a formação técnica, são ineficientes, tanto por suas contradições internas como pela crescente problematidade da conexão entre a formação e as sempre ‘novas’ demandas.

Ademais, os processos de trabalho, cada vez mais fragmentados e monótonos – apesar da modernização apregoada –, a estrutura pouco competitiva dos setores mais organizados da economia e a tendência ao nivelamento, pela redução salarial, das condições de vida entre os empregados de baixo nível e os grupos acolhidos pela

assistência social ou pelo seguro desemprego solapam a motivação para o trabalho e a produção. O *individualismo possessivo* perde sua força à medida que as preferências do indivíduo deixam de ser a preocupação com os riscos básicos e com a satisfação das suas necessidades fundamentais de sobrevivência, passando a ser suscetível às novas interpretações e reinterpretações das necessidades que – apesar da manipulação massiva – podem resultar disfuncionais para o sistema político-econômico.

Além disso, a qualidade de vida depende cada vez mais de bens de uso coletivo (saúde, transporte, educação...), que são menos passíveis de demandas diferenciadas e de apropriação privada. Por fim, a *orientação para o valor de troca* debilita-se diante do crescimento daqueles setores da população que procuram não mais reproduzir suas vidas através do mercado de trabalho, mas se voltam para esferas ocupacionais cada vez mais desengajadas do mecanismo de mercado e orientadas para fins concretos. De outra parte, o aumento do desejo do ócio cria outras necessidades que já não podem mais ser satisfeitas monetariamente.¹⁰

Habermas, contudo, não esgota nesses pontos o seu diagnóstico, demonstrando, na seqüência de sua crítica, que a disfuncionalidade da cultura burguesa apresenta-se especialmente nas ambigüidades de três instâncias: das ciências, da arte e da moralidade.

As *ciências* vêm apresentando um caráter de ambigüidade, pois, além de exercerem um papel ideológico de justificar tecnicamente os procedimentos administrativos e as intervenções no contexto sociocultural, têm atuado, pelo seu poder crítico, na destituição do poder integrador das concepções tradicionais de mundo. Entretanto, não têm conseguido assumir a função integradora da sociedade mantida, por exemplo, pela religião.

A *arte* não deixa de ser menos ambígua, pois, à medida que perdeu a sua aura e proclamou a sua radical independência em relação à sociedade burguesa, tem assumido muito mais a função de denunciadora dos descabros da racionalização burguesa do que de expressão das virtudes e feitos da modernidade.

A *moralidade*, por seu turno, manifesta a ambigüidade de seu caráter de universalidade contra o individualismo e o solipsismo exigidos no sistema capitalista.

¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 430-431.

Aliás, é neste ponto que Habermas localiza o principal potencial de resistência ao processo de racionalização instrumental do mundo moderno. McCarthy (1995:432-433) apresenta a seguinte descrição da tese habermasiana:

Os componentes das imagens de mundo que asseguram a identidade e resultam operantes na integração social – isto é, os sistemas morais e suas correspondentes interpretações – seguem com crescente complexidade um modelo que, no plano ontogenético, tem um paralelo na lógica da evolução da consciência moral. Um estágio coletivamente alcançado da consciência moral não pode perder-se enquanto se mantém a continuidade da tradição, do mesmo modo que não pode se esquecer de um saber obtido coletivamente[...]. Me parece, todavia, que a forma de reprodução da vida sociocultural apresenta uma chamativa assimetria [...]. Como os mecanismos que causam os saltos evolutivos nas estruturas normativas são independentes da lógica evolutiva destas, não existe a fortiori nenhuma garantia de que uma evolução das forças produtivas e um aumento da capacidade de controle sistêmico provoquem precisamente aquelas transformações normativas que se ajustem aos imperativos do controle sistêmico do sistema social [...]. Não podemos excluir o caso de que um aumento das forças produtivas que eleve o poder do sistema conduza simultaneamente a transformações das estruturas normativas que limitam a autonomia do sistema, ao gerar novas pretensões de legitimação que estreitam o espaço de variação dos valores-meta.

Como podemos perceber, ao entender como evolutivamente díspares as instâncias político-econômicas e socioculturais, Habermas não apenas sinaliza o ponto de origem da crise da atualidade, como identifica nesta crise a dimensão da possibilidade emancipativa da sociedade. Apesar das tentativas do mundo sistêmico imporem-se sobre o mundo da vida, as exigências de legitimação racional têm levado a sociedade a perceber e resistir à tal tentativa de manipulação.

Dessa forma, a cultura, que sempre fora um campo de autolegitimação dos indivíduos em interação social, passa a receber uma legitimação aurida do sistema econômico e político. Esta interferência, contudo, é ambígua e disfuncional; por isso, Habermas acredita que esse será um campo que jamais poderá ser totalmente administrado. Com isso, cria-se a possibilidade da resistência e o surgimento de valores universalistas incompatíveis com o processo de acumulação do capital. Percebendo isso, afirma Habermas (1985:97-98):

Uma crise de legitimação só pode ser predita se as expectativas que não podem ser cumpridas ou com a disponível quantidade de valor, ou em geral, com recompensas conforme o sistema – sejam produzidas sistematicamente. Uma crise de legitimação, então, precisa ser baseada numa crise de motivação – isto é, uma discrepância entre necessidade de motivos declarados num Estado, pelo sistema educacional e pelo sistema ocupacional de um lado, e a motivação apresentada pelo sistema sociocultural por outro lado.

E diz ainda, em seqüência: *falo de uma crise de motivação quando o sistema sociocultural muda de tal modo que seu produto se torna disfuncional para o Estado e para o sistema de um trabalho de Estado.* (In 1985: 99).

Dando continuidade à sua reflexão, Habermas amplia o debate sobre o problema da legitimação no capitalismo tardio, buscando analisar os fatores motivacionais com base na relação destes com a internalização de expectativas subjetivas dos indivíduos quanto ao sistema sócioeconômico e político. A tese de Habermas é a de que existe uma disfuncionalidade crescente entre o desenvolvimento político-econômico e o desenvolvimento sociocultural.

Baseando-se na teoria do desenvolvimento motivacional-cognitivo-moral de Piaget (1976) e Kohlberg (1975), Habermas entende que está ocorrendo um processo constantemente evolutivo de descentração do sistema interpretativo¹¹, o que provoca o conflito entre as determinações sistêmicas e as exigências socioculturais. Em outros termos, como o desenvolvimento não apenas ocorre no plano técnico-organizativo e no agir instrumental-estratégico, mas também no plano do saber prático e no agir comunicativo, toda vez que a instância-política não atende às expectativas e necessidades da sociedade civil, o conflito entre sistema e mundo da vida aflora e se intensifica.

¹¹ Habermas desenvolve esta tese especialmente em dois textos: *Para a reconstrução do materialismo histórico* e *Teoria da ação comunicativa II*. Sobre a apropriação que Habermas faz das idéias de Piaget e Kohlberg, é significativo o trabalho de FREITAG, Bárbara (*Piaget: encontros e desencontros*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985), texto em que a autora descreve especialmente a transposição que Habermas faz da fraseologia e da dinâmica da psicogênese aos processos evolutivos da sociedade. Apesar de tecer sérias críticas às deficiências da apropriação feita por Habermas e de considerar discutível a sua analogia entre a psicogênese e a dinâmica da produção coletiva, Freitag reconhece que é possível estabelecer um encontro entre a psicogênese e a teoria da ação comunicativa. Para tanto, é preciso que se descarte a idéia da homologia entre indivíduo e sociedade e se estabeleça uma clara distinção da relação dialética que ocorre na sua interação.

As crises decorrentes desses conflitos, na compreensão de Habermas (1983:36), são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da humanidade. Em *Para a reconstrução do materialismo histórico*, ele descreve como percebe esse processo:

As sociedades só “aprendem” em sentido figurado. Para os processos evolutivos de aprendizagem das sociedades, gostaria de afirmar duas séries de condições prévias: por um lado, problemas sistêmicos não resolvidos, que constituem desafios; e, por outro, novos níveis de aprendizagem, já alcançados no plano das imagens do mundo e, portanto, disponíveis de modo latente, mas não ainda incorporados nos sistemas de ação e, portanto, institucionalmente ineficientes. Os problemas sistêmicos se expressam como fenômenos de perturbação no processo de reprodução de uma sociedade (normativamente fixada em sua identidade). O fato de emergirem problemas que sobrecarregam a capacidade de direção e de controle de uma sociedade, capacidade que é estruturalmente limitada, é um fato contingente; quando emergem problemas desse tipo, a reprodução da sociedade é colocada em questão, a não ser que ela aceite o desafio evolutivo, mudando a forma existente de integração social, que limita o emprego e o desenvolvimento dos recursos. Saber se essa mudança é efetivamente possível – uma mudança que Marx descreve como revolução das relações de produção –, e como ela é possível do ponto de vista de uma lógica do desenvolvimento, não é algo que possa ser formulado com base nos problemas sistêmicos; trata-se, antes, da questão do acesso a um novo nível de aprendizagem.

Como podemos perceber, embora Habermas, de um lado, acolha a idéia dialética de que a evolução da humanidade só ocorre quando do surgimento de crises sistêmicas e sociais, de outro, ele não concorda que a evolução possa ocorrer sem que se formem novas estruturas de racionalidade suficientemente convincentes para criar uma ordem social. Em outros termos, o autor defende a tese de que as capacidades gerais de resolução dos problemas socioculturais e sistêmicos dependem de dois pressupostos: *de condições psicológicas de aprendizagem e da disposição*, ainda que de forma latente, *de concepções de mundo que originam as novas informações* que são individualmente adquiridas e materializam as novas instituições. Com isso, Habermas busca restabelecer a importância da instância superestrutural na história. Muito embora ele reconheça os grandes avanços de caráter material, não deixa de atribuir uma valorização central às mudanças no plano cultural. Destacando o amadurecimento onto e filogenético,

Habermas mostra que as soluções para os conflitos contemporâneos podem ser influenciadas por determinações superestruturais com o uso de uma racionalidade que promova a integração consensual.

Para nosso interesse específico quanto à educação, cabe destacar que a visão de Habermas sobre a crise sistêmica é de suma importância no sentido de esclarecer a possibilidade de mudança social. Segundo ele, um sistema só é passível de mudança quando já não consegue responder às expectativas que ele mesmo cria e quando perde o poder de controle sobre o processo de reprodução social. Em consequência, a crise do sistema é condição necessária para as inovações evolutivas. No entanto, é pelo fato de Habermas restabelecer um papel fundamental para a instância da superestrutura que a educação torna-se um elemento central no processo de desenvolvimento de uma sociedade mais racional e livre, contribuindo para fazer eclodir e ampliar as possibilidades estruturais de racionalização do agir e do saber em todas as instâncias humanas. (HABERMAS, 1983:40).

1.5 Técnica e ciência como ideologia

Outro diagnóstico de Habermas sobre a modernidade se refere à identificação da ciência e da técnica como os principais instrumentos de manipulação ideológica e de dominação nas mais diferentes esferas da vida cotidiana. Nesse ponto, Habermas retoma o estudo realizado pelos seus antecessores da Escola de Frankfurt, ampliando a análise e revelando as consequências nefastas da predominância da visão positivista na ciência e na técnica contemporâneas. Ele se incorpora à controvérsia entre positivistas e críticos dialéticos através, especialmente, de quatro trabalhos: *Teoria analítica de la ciencia y dialéctica*, *Consecuencias practicas del progreso tecnicocientífico*, *Conhecimento e interesse* e *Técnica e ciência como ideologia*.

A Teoria Crítica levou muito a sério a análise das contradições e limitações do positivismo, tendo sempre em vista, como sua principal meta, repensar e reconstruir o significado da emancipação humana, resgatando a razão à lógica da racionalidade positivista. Por isso, a crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt ao pensamento positivista consiste em diagnosticar as patologias da modernidade, explicitando os mecanismos ideológicos que regem a consciência e as práticas dos indivíduos nas

sociedades do capitalismo avançado e tendo como foco principal a ameaça que representa para humanidade a visão reducionista do positivismo e a sua concepção tecnocrática de ciência.¹²

Tais abordagens identificam, como principal limitação do positivismo, a sua tentativa de estender os princípios das ciências naturais como padrão metodológico para todas as áreas do saber. Operando dentro de um quadro de referência desvinculado de compromissos éticos, o positivismo superestima os fatos como dados objetivos, atribuindo um valor privilegiado à neutralidade do método como garantia de acesso à verdade. A função teórica esgota-se na explicitação das regras da lógica formal e no controle da adequada aplicação do método e dos conceitos sobre a realidade exterior.

Dessa forma, a ciência torna-se um instrumento de coleta e classificação dos fatos, não havendo nenhuma preocupação em relação à dimensão histórica dos fenômenos, às contradições e às mudanças do processo e às questões relativas à interação entre poder, conhecimento e valores. O positivismo desconhece que possa haver qualquer relação entre gênese e validade, considerando que o método científico é neutro e que, por isso, não tem qualquer relação com aspectos normativos. Em outros termos, o método científico é ahistórico e, segundo Habermas (1982:288): *o positivismo só pode valorizar a 'fé na razão' quando desvinculada, enquanto conhecimento, de um envolvimento com a práxis na medida em que a razão limitada aceita a manipulação correta das regras lógico-formais e metodológicas (...).*

A teoria da neutralidade axiológica defendida pelos positivistas sedimenta-se, segundo Habermas,¹³ no dualismo que eles estabelecem entre fatos e decisões. Esta separação levanta o problema da legalidade do uso do referencial metodológico das Ciências Naturais nas Ciências Sociais.

A conclusão dos positivistas, porém, não é pela aceitação de tipos de racionalidades diferenciadas para cada uma dessas áreas do conhecimento e, sim, pelo reconhecimento da impossibilidade da ação racional no plano da ação prática. Rejeitam qualquer possibilidade de fundamentar racionalmente procedimentos e decisões sociais, a não ser enquanto dimensões de uma conexão funcional de regularidades empíricas, ou

¹² Veja a respeito Horkheimer, Max. 1990.

¹³ Cf. Habermas, 1982: 286 e seq.

seja, só podem ser analisados racionalmente aspectos da relação de correspondência entre meios e fins, jamais os princípios ou os fundamentos da ação social. O que existe na sociedade passível de formulação científica são as regularidades empíricas. Dessa forma, o positivismo mantém uma clara separação entre *ser* e *dever-ser*, considerando que apenas o primeiro é suscetível de análise e planejamento racional. Com isso, fica descartada a possibilidade de se pensar uma alternativa emancipativa para a sociedade, pois o máximo que se pode obter é um planejamento do destino da humanidade, através do uso de técnicas sociais adequadas.

A condução histórica e o projeto da humanidade, na concepção positivista, fundem-se, pois, numa perspectiva técnica; interesses sociais e interesses de manutenção do sistema econômico integram-se em um único interesse pela manutenção deste último. Tal como a natureza, a sociedade pode ser manipulada como um mecanismo através do desenvolvimento de habilidades técnicas. Daí a necessidade de transferir para o plano técnico administrativo o planejamento e a condução política da sociedade, visto que, deste controle, acreditam os tecnocratas, depende a evolução da sociedade. Esta, todavia, tem um preço a pagar por tal evolução: a sua própria *despolitização*.

À medida que esse tipo de racionalidade se estende como padrão de cientificidade, o conhecimento científico passa a assumir a função de legitimador das precedentes ideologias dominantes. Diferentemente das ideologias anteriores, porém, a ciência como ideologia oferece o elemento empírico constatável como fator de legitimação política, passando a ser utilizada como o principal recurso de manipulação da opinião pública. Isso se dá, de modo especial, segundo Habermas, pelo controle técnico das demandas sociais, através do isolamento dos interesses e das necessidades coletivas e da sua caracterização como carências privadas, sem qualquer conotação política. Tal estratégia faz com que as necessidades e os interesses não sejam percebidos como extensivos a todos e, portanto, identificados como demandas de classes sociais. Isso, para o autor, não elimina os conflitos de classes, mas os disfarça e os torna latentes, configurando, dessa forma, uma renovada modalidade de dominação alienante. Esta alienação é reforçada pela formação de identidades distorcidas e pela inculcação de falsas concepções de opinião pública e de participação política produzidas pela manipulação dos meios de comunicação de massa. (HABERMAS, 1985:76 e seq.)

Assim, o capitalismo avançado tenta conseguir estabelecer um controle mais eficiente sobre as crises que emergem em consequência das contradições que lhe são inerentes.

Habermas (1985:80) nos diz que

a primeira força produtiva, a saber, o progresso técnico-científico submetido a controle, tornou-se o fundamento da legitimação. Esta nova forma de legitimação perdeu, sem dúvida, a velha forma de ideologia. A consciência tecnocrática é, por um lado, menos ideológica do que todas as ideologias precedentes, pois, não tem o poder opaco de uma ofuscação que apenas sugere falsamente a realização dos interesses. Por outro lado, a ideologia de fundo, um tanto vítrea, hoje dominante, que faz da ciência um feitiço, é mais irresistível e de maior alcance do que as ideologias de tipo antigo, já que com a dissimulação das questões não só justifica o interesse parcial de dominação de uma determinada classe e reprime a necessidade parcial de emancipação por parte de outra classe, mas também afeta o interesse emancipador como tal do gênero humano.

A implementação da sociedade tecnocraticamente administrada através do Estado produz, no entender de Habermas, diversas patologias. Uma delas é a redução das possibilidades de reação contra o sistema por parte dos grupos sociais ou das classes, na medida em que o Estado desenvolve não somente mecanismos de controle e de manipulação através da *mass media*, mas, também, políticas de compensação que asseguram a lealdade das massas. De outro lado, a consciência tecnocrática, por ser menos abordável pela reflexão e por não se apresentar exclusivamente como ideologia, torna mais difícil a identificação dos problemas de exploração e do processo ideológico inerente ao sistema vigente. Porém, o mais eficaz – e cruel – resultado desse processo é a destruição do potencial de autodeterminação e de autocompreensão cultural dos indivíduos. Diz Habermas (1985:74):

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão 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 autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias de ação racional dirigida a fins e de comportamento adaptativo.

A força ideológica da técnica e da ciência centra-se no seu poder prático de promover o desenvolvimento econômico e de incrementar os níveis de consumo da população; elas se apresentam como variáveis independentes, fundamentais, das quais dependem a manutenção e a ampliação do poder produtivo e consumidor; propagam a idéia de que a estabilidade e o desenvolvimento econômico e sociocultural dependem de uma adequada estrutura administrativa e da intervenção competente de tecnocratas. A população, conseqüentemente, passa a acreditar que sua felicidade e o seu bem-estar dependem do desenvolvimento técnico-científico; os interesses sociais passam a coincidir, dessa forma, com os interesses sistêmicos.

As denúncias das aberrações resultantes desse tipo de concepção de racionalidade foram desenvolvidas amplamente pelos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente por Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento*, e por esse último em *Eclipse da razão*. Habermas vê nesse reducionismo uma das grandes patologias da modernidade que precisa ser contestada.

1.6 Sistema e mundo da vida: a teoria da modernidade de Habermas

O aprofundamento da leitura sobre a crise da modernidade é realizado por Habermas no decorrer de toda sua principal obra, *Teoria da ação comunicativa*. Entretanto, é no seu capítulo final que ele aprofunda sua tese de colonização do mundo da vida. Nesse texto, o autor reconstrói o *diagnóstico do nosso tempo*, de Weber, observando especialmente que a diluição das formas de razão objetiva acaba provocando o esfacelamento da força unificadora não coercitiva que as convicções do mundo compartilhadas coletivamente possuíam. A subjetivação da razão provoca o desaparecimento da capacidade de reconciliação dos interesses particulares com os interesses coletivos. Habermas reconhece a validade do trabalho de Weber e acolhe os seus diagnósticos sobre a *perda do sentido* e a *perda da liberdade*¹⁴ em decorrência da tecnificação e burocratização do mundo moderno. No entanto, reavalia essas conclusões, na busca da superação de algumas inconsistências que ele identifica na

¹⁴ Max WEBER elabora esses diagnósticos especialmente em duas obras: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985, e *Economia y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

avaliação de Weber, destacando dois limites na teoria weberiana que precisam de reformulações:

a) a análise de Weber (1904/1905) sobre o processo de racionalização é apenas parcial e isso decorre do fato de ele assumir um conceito de racionalidade restrito, isto é, a racionalidade instrumental ou a racionalidade com respeito a fins. Esta racionalidade é restrita demais, no entender de Habermas, para dar conta de toda gama de fenômenos a que Weber se propõe a analisar; por isso, considera que, para chegarmos a um diagnóstico mais completo sobre a realidade do nosso tempo, precisamos de um conceito de racionalidade mais complexo, que englobe também os aspectos prático-morais e estético-expressivos, ou seja, do conceito de uma racionalidade comunicativa;

b) Weber (1904/1905), apesar de iniciar seu diagnóstico da modernidade analisando a racionalização no nível das visões de mundo, não desenvolveu um conceito de racionalidade substancial capaz de esclarecer o processo de racionalização cultural e o surgimento das suas diferentes esferas. No entender de Habermas, Weber usa um conceito complexo de racionalidade, porém pouco esclarecido, equiparando o padrão de racionalização que representa a racionalização instrumental, próprio do capitalismo, com a racionalização social em geral. Por consequência, Weber não consegue diferenciar e preservar os elementos positivos do processo de racionalização e acaba caindo numa percepção negativa sobre o potencial emancipativo da racionalização.¹⁵

Para dar conta dessas limitações, Habermas propõe uma reinterpretação da emergência dos subsistemas da ação racional que ultrapasse os moldes da teoria da ação e que explicita o amplo e complexo processo de racionalização decorrente do progressivo desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da humanidade. Habermas vai encontrar no modelo comunicativo uma compreensão mais profunda e complexa para o processo da racionalização. Para tanto, acha importante manter separados, analiticamente, os processos de racionalização das esferas da ação comunicativa dos subsistemas de ação econômica e administrativa. Tal separação é de fundamental importância para a alternativa teórica que Habermas apresenta para

¹⁵ Essa síntese foi retirada, com pequenas alterações, do texto de CENCI, Angelo. A reconstrução habermasiana das teses da teoria da racionalização de Weber. In: *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996, p. 42-43.

analisar criticamente a sociedade moderna com base em duas novas categorias: *sistema* e *mundo da vida*.

Não é nosso interesse, nesse ponto, aprofundar-mo-nos na reconstrução da teoria da racionalidade de Weber, empreendida por Habermas, mas apenas nos servir dos elementos dessa reconstrução que nos possam ajudar a realizar o diagnóstico da crise da modernidade. Nesse sentido, *sistema* e *mundo da vida* são as categorias que servem de referenciais, justamente por ser a partir delas que Habermas realiza a sua leitura da modernidade.

A tese de Habermas sobre as patologias da modernidade é sintetizada como o processo que ele denomina de “colonização do mundo da vida”, que significa a interferência, em grau cada vez maior, da racionalidade sistêmica no mundo da vida.

Habermas, baseado em Marx, retoma a idéia desenvolvida por este de que, no capitalismo, ocorre uma crescente instrumentalização das formas tradicionais de vida, especialmente pela transformação do trabalho concreto em unidade de força de trabalho abstrato. Esse processo, bem como a reificação das relações de mercado, que atribui a elas uma vida quase natural, torna-se, no entendimento de Habermas, a mediatização do mundo da vida, provocando o desacoplamento e a autonomização do sistema econômico.

Diferentemente de Marx, no entanto, Habermas considera que esse processo não ocorre, apenas, no plano econômico, estendendo-se também às outras esferas da vida, ou seja, a reificação atinge a quase totalidade das instâncias da vida humana, destruindo não apenas as formas de vida tradicionais, mas também as formas pós-tradicionais e as próprias conquistas da modernidade. Assim, a colonização não representa, apenas, uma ameaça de reificação das relações econômicas, mas a dominação da racionalidade sistêmica, instrumental, em instâncias em que deveria prevalecer a racionalidade comunicativa.

A reificação que Habermas quer esclarecer é aquela decorrente da expansão da integração sistêmica, que começa a solapar as funções essenciais à reprodução do mundo da vida racionalizado.

A colonização do mundo da vida começa a ocorrer quando os meios sistêmicos do dinheiro e do poder passam a deslocar a “socialização comunicativa” e começam a assumir a função integradora que a esta cabe no plano da integração social. À medida

que o mundo da vida passa a ser subordinado aos imperativos sistêmicos, os elementos prático-morais acabam sendo eliminados da vida privada e da vida pública e o cotidiano torna-se cada vez mais monetarizado e burocratizado.

O fenômeno da “jaula de ferro”, descrito por Weber, e o processo de “coisificação” de Marx ocorrem, no entender de Habermas, em razão dessa dominação do mundo sistêmico sobre o mundo da vida. É o que Habermas (1987a:432-433) expressa ao descrever a sua tese sobre as patologias da modernidade:

A hipótese global que de tudo isto se obtém para a análise dos processos de modernização é que o mundo da vida, progressivamente racionalizado, acaba desacoplado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a Economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência. Esta dependência, que provém de uma mediatização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, assume a forma patológica de uma colonização interna na medida em que os desequilíbrios críticos na reprodução material (isto é, as crises de controle analisáveis em termos de teoria dos sistemas) só podem evitar-se ao custo de perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida (ao custo de crises, pois, que “subjetivamente” experimentam-se como ameaças à identidade ou de patologias).

Em decorrência desse processo, Habermas realiza uma nova leitura das teses de Weber sobre a perda da liberdade e a perda do sentido, constatando que o avanço da burocratização não é decorrente de uma forma mais avançada de racionalização, como afirmara Weber, mas é um sinal de um novo nível de diferenciação sistêmica, vinculada ao crescente desacoplamento da economia e do Estado do sistema institucional do mundo da vida.

Esse desacoplamento pode ser constatado em três dimensões: a) na relação de indiferença entre organização e personalidade na medida em que, cada vez mais, as instituições desvinculam as ações ajustadas ao sistema das estruturas de sentido e de motivação do indivíduo, fazendo com que este, sob a alegação da livre escolha, opte por uma “pertença voluntária” e “obediente” à organização, passando a considerar a vida privada como mera contingência; b) a relação de indiferença da organização para com a cultura e a sociedade, expressa pela prática do princípio da neutralidade ideológica em relação às tradições culturais, para, através disso, resguardar seu espaço de configurações de programas e garantir sua própria legitimação mediante o mecanismo da instrumentalização da cultura a serviço de sua manutenção; c) a independentização

da organização no que tange aos contextos do mundo da vida - pela neutralização das ações sistêmicas em relação ao âmbito da vida, delimitando os campos de atuação de cada sistema - e a suspensão, pelo menos parcial, das ações comunicativas no âmbito das ações sistêmicas, passando as ações a serem administradas através de mecanismos de controle assegurados por meio do direito formal. (HABERMAS, 1987a:436-438).

Diferentemente de Weber, Habermas não entende que o paradoxo da racionalização não tenha saída e que a humanidade esteja condenada a uma “jaula de ferro” como conseqüência do processo de burocratização. O processo de “desacoplamento” entre mundo da vida e sistema pode representar uma possibilidade concreta para que a humanidade supere certas limitações que anteriormente impediam seu desenvolvimento racional.

Habermas percebe que o diagnóstico weberiano da racionalização é incompleto e que, apesar do avanço da burocratização no mundo sistêmico, este não consegue se independentizar totalmente de contextos do mundo da vida; mesmo os âmbitos de ação organizados formalmente continuam sendo orientados pelo mecanismo do entendimento. (HABERMAS, 1987a:451).

Por isso, ele propõe uma nova leitura do diagnóstico do nosso tempo, afirmando que a perda de sentido e a perda da liberdade devem ser compreendidas como *efeitos de um distanciamento entre sistema e mundo da vida*.¹⁶ A explicação não deve ser buscada nos diferentes tipos de orientação da ação, como pretendia Weber, mas entre dois tipos diferentes de socialização.

A perda de sentido e a perda da liberdade não decorrem, portanto, do desenvolvimento da racionalidade burocrática no mundo sistêmico, mas do avanço desta racionalidade sobre o mundo da vida, na tentativa de colonizá-lo. Por isso, a busca das explicações desses fenômenos não pode ser feita concentrando-se a análise apenas em uma dessas instâncias, mas, sim, na relação entre ambas e no rompimento das suas fronteiras. Só quando a esfera sistêmica invade a esfera do mundo da vida é que surge o problema da perda de sentido e da perda da liberdade; de outra parte, o surgimento

¹⁶ Habermas utiliza o conceito de *entendimento* dentro da sua concepção de racionalidade comunicativa, atribuindo-lhe dois sentidos essenciais: “a) como compreensão dos atos de fala; b) como produção do entendimento, isto é, a realização do consenso entre os participantes da comunicação acerca de fatos, objetivos, avaliações, normas sociais e experiências e vivências subjetivas.” (Cf. Siebeneichler, op. cit., p. 169, nota 49).

desses fenômenos só se torna factível porque existe um “fundo de possibilidades projetadas contrafactualmente”, que torna possível organizar a ação social de forma diferenciada da ação sistêmica. Sem esse fundo de possibilidades contrafactuais – que se encontra assentado no mundo da vida, sendo assegurado pela reprodução racional deste último através da “socialização comunicativa” –, não emergiriam os problemas da perda de sentido e da perda da liberdade.

A garantia da manutenção desse fundo de resistência à colonização não é assegurada por nenhum outro recurso que não a própria ação comunicativa entre os indivíduos, porém o destino final desse processo é incerto. A única garantia que a humanidade tem em relação ao futuro dessa resistência reside na sua própria necessidade social, historicamente produzida, de integridade moral e política, ou seja, estamos à mercê de nossa capacidade reflexiva de estabelecer valores morais e de nossa capacidade de definir formalmente nossa identidade social, coletiva, e nossa individualidade. Para tanto, dispomos de um único recurso: *o agir comunicativo*.

Para Habermas, o processo de reificação, denunciado por Marx e aprofundado por Lukács, ocorre à medida que a expansão da integração sistêmica começa a solapar funções essenciais à reprodução do mundo da vida racionalizado. A colonização é decorrente, pois, da intromissão dos meios sistêmicos do dinheiro e do poder nas três esferas de reprodução simbólica: na transmissão cultural, na integração social e na socialização. Essas esferas só conseguem manter sua validade racional quando motivadas comunicativamente, isto é, quando determinadas por atitudes performativas dos indivíduos em interação. A “socialização comunicativa” não pode, no entender de Habermas, ser substituída pela socialização através do dinheiro e do poder sem produzir patologias.

A tese de Habermas (1987a:432) sobre as patologias da modernidade é a de que *o mundo da vida, progressivamente racionalizado, fica desligado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência*.¹⁷ O mundo da vida torna-se mediatizado pelos imperativos sistêmicos e adota a forma patológica de “colonização interna”, em que os desequilíbrios da reprodução material só podem ser controlados sob

¹⁷ Habermas, 1987a, p. 432.

o custo de “perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida”. Os problemas nos planos econômico e administrativo encontram solução na monetarização e na burocratização da prática da vida cotidiana nos âmbitos privado e público. O sistema econômico resolve suas dificuldades de forma unilateral, submetendo a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida de consumidores e empregados. O sistema administrativo, por sua vez, encontra suas soluções apoderando-se dos processos espontâneos de formação de opinião e da vontade coletiva, esvaziando-os de conteúdo e conectando-os a processos técnicos e a legitimações procedimentais. (HABERMAS, 1987a:432).

Habermas constata que, por meio desse processo de colonização do mundo da vida, o capitalismo avançado tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Esse sucesso deve-se, segundo Habermas, às compensações que o capitalismo avançado oferece em troca do controle sobre os papéis de *empregado e de cidadão*, as quais – controladas pelo sistema e a ele favoráveis – são oferecidas através dos papéis de *consumidor privado* e de *cliente público* do Estado de Bem-estar.

Com isso, o cidadão e a sociedade tornam-se duplamente dependentes do sistema: de um lado, pela transferência de seu poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado e, de outro, pela sua quase inteira submissão aos ditames do consumo. Assim, o indivíduo torna-se sujeito aos imperativos do controle burocrático, administrativo e econômico em detrimento da sua liberdade e de sua autonomia inerentes a seu mundo da vida.

Com a imposição legaliforme do Estado, a esfera da vida privada perde sua força de orientação, gerando problemas de legitimação; o dever ético passa a ser substituído por atitudes instrumentais e a ação política fica reduzida à luta pelo exercício do poder legítimo, indiferente a qualquer valor ético e a qualquer compromisso social. Isso é que irá provocar o surgimento das patologias, como a perda da liberdade, a perda do sentido e o empobrecimento cultural, as quais ameaçam o mundo da vida.

O empobrecimento cultural do mundo da vida, outra consequência da sua colonização, relaciona-se ao progressivo ingresso da cultura de especialistas, que provoca a desintegração da cultura, a qual constitui a base da prática cotidiana dos indivíduos. As formas de argumentação cada vez mais sofisticadas e herméticas dos

especialistas tornam difícil ou quase impossível a compreensão das argumentações por parte da maioria dos indivíduos.

A especialização, à medida que penetra no mundo da vida, deforma-o e torna a comunicação cada vez mais incompreensível para a maioria de seus participantes; as informações científicas e técnicas, cada vez em maior uso para validar certas concepções de vida em detrimento de outras, são articuladas através de discursos herméticos e especializados que tornam difícil a compreensão e alijam da participação nas tomadas de decisões grande parte da população; o avanço da cultura dos especialistas sobre o mundo da vida vai, lentamente, debilitando o desenvolvimento do conhecimento cotidiano e impedindo que este possa se articular como ideologia. Dessa forma, castra-se o potencial transformador inerente ao conhecimento cotidiano e sobrepõe-se a ele o modo de pensar sistêmico.

À medida que cresce o hermetismo das culturas dos especialistas, cresce também a dificuldade do indivíduo médio de fazer uso efetivo do arsenal cognitivo da modernidade cultural. Apesar de ser diariamente bombardeado por uma quantidade cada vez maior de informações, o cidadão da sociedade moderna sente-se cada vez mais confuso e impotente para avaliar qualquer informação, segundo White (1995:114): *o poder de sintetização da consciência cotidiana lhe é roubada, tornando-a fragmentada*. A fragmentação da consciência é a forma de manipulação ideológica que hodiernamente predomina. Com efeito, escreve Habermas (1987a:114):

No lugar da falsa consciência, hoje aparece a consciência fragmentada, que impede o esclarecimento a respeito do mecanismo da reificação. As condições para uma colonização do mundo da vida são conseqüentemente preenchidas: logo que é despido de seu véu ideológico, o imperativo de subsistemas independentes pressiona, a partir do exterior, o mundo da vida e compele à assimilação, como senhores coloniais numa sociedade tribal. E as perspectivas da cultura nativa são tão dispersas, que não podem ser suficientemente coordenadas a ponto de permitir que as atividades da metrópole e mercado mundial sejam decifradas de um ponto de vista periférico.

Habermas está convencido de que a fragmentação da consciência, promovida pela cultura desintegradora dos especialistas, está provocando o enfraquecimento do poder crítico e transformador da sociedade. A alienação, a desintegração da identidade coletiva, o empobrecimento cultural, a perda de significação, o enfraquecimento da

solidariedade e a expansão do individualismo possessivo são patologias que refletem a dominação do mundo da vida pela nova ideologia sistêmica que se expande por meio da cultura dos especialistas. O efeito desse processo e das patologias que ele cria traz um duplo benefício para o sistema político-econômico: de um lado, oferece ao Estado meios de se livrar da pressão de ter que legitimar suas ações – estas são legitimadas por razões técnicas e científicas, não por razões políticas e éticas – e, de outro, mina os elementos de oposição pela eliminação da solidariedade, sempre uma força de resistência ao processo de alienação e isolamento que o sistema promove.

Habermas vê nisso tudo a expansão do poder de manipulação do sistema capitalista avançado. Com o aumento da tolerância e a acolhida cada vez maior de soluções meramente instrumentais, com a extensão do cinismo e da indiferença coletiva, com o aumento do número de pessoas que evitam assumir qualquer orientação política, cresce o poder manipulativo do sistema. As patologias do mundo moderno são, portanto, mecanismos de controle social que impedem o surgimento de crises sistêmicas e evitam que possam emergir concepções alternativas de controle e de administração do Estado, ajudando a manter e a consolidar o modelo produtivo. O grande desafio que se coloca nos dias atuais, em termos de movimentos de oposição, é, pois, a luta contra a fragmentação da consciência e a colonização do mundo da vida.

CAPÍTULO 2:
MODERNIDADE E RACIONALIDADE EM JÜRGEN HABERMAS

MODERNIDADE E RACIONALIDADE EM JÜRGEN HABERMAS

2.1 O projeto da modernidade

A crise diagnosticada por Habermas da sociedade moderna não se encerra na análise das patologias supracitadas no capítulo anterior, ou seja, socioculturais e econômicas, visto que o cerne de seu desafio se localiza, na investigação das causas dessa crise.

Nesse sentido, ele se debruça sobre o projeto que nasce com a modernidade, a fim de encontrar argumentos que sejam capazes de dar sustentação ao processo de reconstrução do poder emancipador da racionalidade humana.

O projeto filosófico de Habermas consiste em descortinar o processo histórico que provocou o surgimento de uma visão reduzida de razão, visão expressa tanto pelas abordagens conservadoras como pelas pós-modernas, cuja tese fundamental prega a ruptura entre racionalidade e modernidade e, em consequência, o esgotamento do projeto da modernidade. O autor joga-se, com dedicação, contra as teses dos intelectuais que defendem o esgotamento do potencial libertador da humanidade e o fim do projeto iluminista, mostrando as incongruências de tais teorias; retoma o projeto da modernidade e desloca a discussão sobre este para o plano de uma racionalidade comunicativa.

Para Habermas, a modernidade clássica tornou-se impotente e incapaz de resolver suas aporias por ter trabalhado, ao longo do processo de sua constituição, com um conceito reduzido de racionalidade. A crise da modernidade decorre, assim, de um *déficit* de racionalidade, não do seu *excesso*. Segundo o autor, a superação das aporias da modernidade só será possível pela reconstrução da racionalidade no contexto do paradigma da comunicação; apenas sob o amparo de um conceito amplo de razão é que a crítica dirigida à modernidade torna-se pertinente. Para tanto, Habermas lança-se no desafio de reconstruir o discurso filosófico da modernidade, buscando encontrar nos diferentes filósofos, elementos capazes de elucidar as aporias da racionalidade moderna e, ao mesmo tempo, argumentos capazes de auxiliar na sua reconstrução.

A modernidade, enquanto um período específico da história da humanidade, é de difícil definição, e as divergências quanto ao significado e à periodicidade desse

fenômeno são diversas.¹⁸ Nossa abordagem, no entanto, fundamentar-se-á na concepção que Habermas desenvolve especialmente em suas obras *Discurso filosófico da modernidade* e *Teoria da ação comunicativa*.

A modernidade, segundo Habermas, designava, por volta de 1800, o novo tempo iniciado em torno de 1500, marcado pelos grandes acontecimentos históricos da descoberta do novo mundo, do Renascimento e da reforma protestante.¹⁹ Este novo tempo tem como principal característica uma relação essencial com uma nova racionalidade que começa a se desenhar especialmente na Europa, a qual, segundo Habermas, é diagnosticada com muita propriedade por Weber.

Para Max Weber era ainda evidente a relação íntima, não apenas contingente, portanto, entre a modernidade e aquilo que ele designou como racionalismo ocidental. Ele descreveu como racional esse processo de desencanto que levou a que a desintegração das concepções religiosas de mundo gerasse na Europa uma cultura profana. As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram aí a formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de aprendizagem segundo as leis internas dos problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente. Mas não foi apenas a profanização da cultura ocidental que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização, foi sobretudo o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais estão marcadas pela diferenciação desses dois sistemas, interligados de modo funcional, que se cristalizaram em volta do cerne organizatório da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado.²⁰

Para Habermas, foi Hegel quem, pela primeira vez, tomou consciência, no plano conceitual, da relação interna entre modernidade e racionalidade; foi ele quem, inicialmente, elaborou um claro conceito de modernidade, explicitando a dinâmica interna de suas figuras. Por isso, a apropriação do conceito hegeliano de modernidade é

¹⁸ O debate sobre o conceito de *modernidade* apresenta-se hoje numa gama extensa de obras. Para o presente trabalho, no entanto, além das obras de Habermas – especialmente *O Discurso Filosófico da Modernidade* –, basear-nos-emos, basicamente, nos textos de MELLO E SOUZA, Nelson. *Modernidade: desacertos de um consenso*. Campinas: Unicamp, 1994; LÖWI, Michel. A escola de Frankfurt e a modernidade: Benjamin e Habermas. *Novos Estudos Cebrap*. n.32., mar/1992, (119-127); KARL, Frederick R. *O moderno e o modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988; KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

¹⁹ Cf. Habermas, 2000^a: 16-17.

²⁰ Cf Habermas, 2000¹: 13-14.

de fundamental importância não apenas para que entendamos o problema de sua relação interna com a racionalidade, mas para “podermos avaliar a razão daqueles que fazem suas análises partindo de outras premissas”²¹, como é o caso de Nietzsche, de Heidegger e dos pós-modernos.

Hegel denomina a modernidade como *novos tempos* ou *tempos modernos*, caracterizados pela expectativa positiva que nele se cria em relação ao futuro.

O espírito da época [Zeitgeist], um dos novos termos que inspiraram Hegel, caracteriza o presente como uma transição que se consome na consciência da aceleração e na expectativa do que há de diferente no futuro. “Não é difícil, – escreve Hegel no prefácio à Fenomenologia do Espírito – ver que o nosso tempo é um tempo de nascimento e de passagem para um novo período. O espírito rompeu com o que era até agora o mundo da sua existência e representação e está a ponto de afundar no passado, está a operar a sua transfiguração[...]. A frivolidade e o tédio que vão minando o que ainda existe, o vago pressentimento de um desconhecido são prenúncios de que se prepara algo de diferente. Este esboroar gradual [...] é interrompido pelo nascer do sol que, qual um relâmpago, revela de súbito a imagem do mundo novo”.²²

O mundo novo ou moderno diferencia-se do mundo antigo porque se abre prospectivamente para a dimensão do futuro em cada momento do presente, que só é presente na medida em que se consome em relação ao engendramento do futuro, uma vez que repete e intensifica o limiar de um novo começo. A consciência histórica da modernidade é uma consciência que tramita entre o novo e o novíssimo tempo, novo tempo que anuncia a ruptura com o passado, a aurora da *Aufklärung*, último estágio da história. O novo tempo é o tempo da revolução, da emancipação, do progresso, do desenvolvimento, da crise, do espírito do tempo, do domínio pleno da razão.

A modernidade representa a libertação do homem de toda e qualquer outra dependência que não a da autofundamentação racional. A modernidade não pode e não quer mais tomar de empréstimo seus critérios de medida e de orientação dos modelos passados, fornecidos por outra época, oriundos da tradição, da religião ou da metafísica. A modernidade quer e precisa criar a partir de si mesma a sua própria normatividade,

²¹ Cf. Habermas, 2000a: 16.

²² Cf. Habermas: 2000a:17-18

tornando-se, portanto, dependente de si mesma na criação de referências valorativas fundamentadoras; ela não pode fugir mais do destino de ter que se autodeterminar.

A racionalidade moderna tem sua origem no empirismo e no racionalismo do século XVI. Bacon (1561), com o seu empirismo, lança os fundamentos da ciência moderna, acreditando que o homem poderá, através dela, chegar a resolver seus problemas de provimento e de controle, provendo os recursos necessários para sua sobrevivência e planejando procedimentos adequados para a manipulação da natureza e a organização racional e participativa da sociedade. O instrumental universal desse controle e planejamento seria a razão, elemento comum a toda a espécie humana.

Bacon, assim como todo o empirista, considera que, para que o ser humano atinja um grau de maturidade intelectual e possa promover o desenvolvimento do mundo, terá que abdicar da tradição escolástico-medieval e do pensamento clássico (filósofos gregos), os quais são de pouca utilidade prática. Sua proposta de conhecimento baseia-se numa visão prática e utilitária do saber, ou seja, o conhecimento deve ser avaliado pelos resultados efetivos que apresenta na solução de problemas concretos que atingem o ser humano. O conhecimento é um instrumental de poder e seu significado está em proporcionar ao homem condições para dominar e manipular a natureza, bem como para desenvolver a organização da sociedade de forma racional, planejada e controlada por parâmetros científicos.

O projeto de Bacon é desenvolvido em sua obra *Novum organum*,²³ que pode ser resumida nos seguintes pontos:

a) o homem é “o ministro e intérprete da natureza” e pode aprender a dominá-la pela observação; para tanto, ele deverá desenvolver instrumentos que possam ajudá-lo a conhecer e a controlar a natureza;

b) até o presente momento, o trabalho de investigação e os métodos utilizados pela humanidade têm apresentado poucos resultados; o que conseguiram foi o homem a cometer muitos enganos e a permanecer na ignorância e na superstição em relação à natureza. Por isso, faz-se necessária uma depuração crítica dos métodos até agora utilizados para que se possa localizar as causas dos equívocos que produziram;

²³ BACON, Francis. *Novum organum*. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os pensadores).

c) os erros cometidos pelos pensadores no decorrer da história decorrem de conclusões precipitadas em relação à pesquisa e à negligência nos processos de observação e de análise dos fatos e dados observados;

d) a base sobre a qual se assenta o conhecimento anterior é equivocada e, por isso, não adianta seguir esse caminho. Deve-se iniciar a reestruturação da ciência a partir de seus fundamentos, retornando à investigação dos fenômenos, partindo dos fatos concretos oriundos da experiência para, depois, chegar a formas gerais. O método do conhecimento é indutivo e só o respeito ao seu processo permitirá que se chegue a conhecimentos verdadeiros.

Esses princípios de Bacon são o fundamento da ciência moderna; são princípios que rompem com a visão tradicional do conhecimento e que lançam a idéia da possibilidade de que a razão humana seja capaz de, por meio de um método adequado, conhecer e manipular a natureza na medida em que esta apresenta regularidades e leis fixas que a mantêm. A proposta de Bacon inaugura a era da fé na razão, que passa a ser compreendida como um recurso seguro e eficaz para a construção de uma nova realidade social, econômica, política e cultural.

Descartes e seus seguidores racionalistas constituem outra corrente que lança bases, embora sob outra ótica, da racionalidade moderna. Já no início de seu *Discurso do método*²⁴, Descartes deixa transparecer uma nova atitude frente à existência e à razão, quando destaca especialmente o caráter subjetivo desta última, mostrando a sua condição de assentamento na existencialidade humana. A base da racionalidade é a condição humana colocada sob suspeita quanto à sua possibilidade de conhecer. Do ser humano localizado historicamente, dotado de racionalidade, que desenvolve argumentos no sentido de tornar claros e distintos os fundamentos que lhe permitam chegar a certezas em relação à existência de si mesmo e do mundo, emerge o conhecimento. Assim, o conhecimento é produto da atividade reflexiva da razão humana, não fruto de revelações e emanações de entidades mágicas.

Descartes teve o mérito de identificar as duas características fundamentais da racionalidade moderna que permaneceriam, a partir de então, como seus princípios fundamentais: a autonomia e a flexibilidade. O autor constata que a razão tem como

²⁴ DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores). Veja, também, COTTINGHAM, John. *A filosofia de Descartes*. Lisboa: Edições 70, 1989.

atributo de sua natureza o fato de poder colocar tudo sob suspeita e de refletir sobre as condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro; isso ela obtém graças a sua condição de autônoma. Somente uma razão despojada de pressupostos e livre das enlaças socioculturais pode colocar tudo sob discussão e não aceitar nada como verdadeiro sem antes dissecar detalhadamente cada aspecto. Descartes inaugura, dessa forma, um estilo de filosofar que irá perpassar a modernidade, em que as disputas argumentativas acontecem sob a égide do único tribunal aceitável e confiável: a razão autônoma, subjetiva. O êxito do empreendimento cartesiano depende, no entanto, do uso de um método rigoroso de análise: inicia com a dúvida, desenvolve-se pela separação e análise e encerra-se com a síntese e o ordenamento claro e distinto das idéias ou dos conceitos. Esse deve ser o processo permanente e inconcluso da construção do conhecimento humano.

Como podemos perceber, a argumentação de Descartes, fundada no *cogito*, estabelece a subjetividade como instância de fundamentação do conhecimento e criadora de significação. É a consciência subjetiva, racional e autônoma quem produz seus próprios atos e sentidos e, só assim, ela pode fugir de enganos e das ilusões que emanam do seu entorno.

Em Bacon e Descartes, apesar das óticas diferentes de suas abordagens, a razão torna-se plenipotenciária no estabelecimento da verdade e do progresso da humanidade. Nesses autores, a razão, como medida de todas as coisas, não tem um estatuto apenas lógico, mas também axiológico, que se expressa no reconhecimento do homem como valor, a partir de sua condição de ente racional. Por isso, em ambos, conhecimento e emancipação vêm atrelados, pois são produzidos por uma subjetividade que tem poder de dominar a natureza e de estabelecer o sentido de toda a realidade. A razão é fator de progresso e de felicidade, é ela que cria os meios adequados e estabelece os fins; assim, a razão torna-se unidade plena e o sujeito transforma-se num novo senhor. O sujeito livre assume a condição de juiz e de senhor como atribuição de sua condição de portador do instrumental da razão; com isso, nada poderá se opor ao exercício da racionalidade e à consecução do seu ideal de liberdade e de autonomia humanas. A plena realização da racionalidade deverá levar a humanidade à sua plena sabedoria, à realização da sua felicidade. Em Bacon e Descartes, a realização racional vincula-se profundamente com a realização moral.

A visão plenipotenciária e unitária da razão de Bacon e Descartes traz, contudo, duas conseqüências problemáticas: o problema da unidade do método e da unidade do objeto. Considerando tratar-se de uma mesma razão que se aplica nos vários campos de conhecimento e como se trata de estabelecer sempre o mesmo tipo de certeza que tem por paradigma a evidência matemática, chega-se à conclusão de que só é possível conceber um único método. Em qualquer circunstância, o saber objetivo exige a mesma atitude metodológica. De outra parte, se a objetividade é constituída a partir dessa unidade metódica, segue-se que um único tipo de objeto é adequado a esse método. Embora possa existir uma diversidade de objetos, o conhecimento evidente implica a constituição de uma uniformidade intelectual dessa diversidade de objetos.

Assim, ao estabelecer a evidência do conhecimento matemático como modelo para todo o conhecimento verdadeiro, Descartes acaba reduzindo o potencial cognoscitivo da humanidade e prejudicando uma visão mais clara da relação entre o teórico e o prático. O modelo de racionalidade está definitivamente posto e, como tal, todos os domínios do saber devem segui-lo; o sentido último do progresso do conhecimento está, então, na expansão desse modelo.

Esse modelo de racionalidade também continua presente, em certo sentido, em Kant, filósofo que vai reforçar ainda mais o caráter formal do conhecimento na medida em que depura a estrutura puramente formal da estrutura da razão e reforça a argumentação a favor de sua unidade absoluta. Em Kant, o conhecimento é fruto da atividade solitária da razão subjetiva e o estatuto da cientificidade depende da conformação das novas realidades a uma definição prévia de conhecimento objetivo. A autonomia da razão, conceito tão caro para Kant, exige um alto preço, pois a autonomização da razão implica a imposição de um modelo de racionalidade ao qual deve subordinar-se todo o conhecimento. Com isso, a autonomia da razão acaba tornando-se uma força homogeneizadora que pressiona a incorporação de novos conteúdos ao modelo formal da racionalidade, a qual permanece invariável em sua estrutura geral. Mesmo sem intenção, Kant fornece elementos que irão provocar o surgimento do dogmatismo positivista. Habermas denuncia esse fato quando descreve de que forma a visão solipsista da razão prática de Kant valida as leis morais, dando origem ao agir estratégico.

A intersubjetividade da validade das leis morais, admitida a priori mediante a razão prática, permite a redução do agir ético à acção monológica. A relação positiva da vontade com as vontades dos outros é subtraída à comunicação possível e substituída pela concordância transcendentalmente necessária de atividades teleológicas isoladas, que obedecem a leis universais abstractas. Sendo assim, a acção moral, no sentido de Kant, apresenta-se mutatis mutandis como um caso especial do que hoje chamamos de acção estratégica.²⁵

A epistemologia positivista e seus critérios de cientificidade são, com efeito, a manifestação mais acabada dessa idéia de racionalidade estratégica. Baseado no modelo da objetividade e do formalismo físico-matemático, o positivismo reduz o conhecimento ao processo de conformação a esse modelo, que decorre um resultado cruel: a homogeneização de todos os fatos e a perda do poder crítico-reflexivo da razão. A razão, ao conceber-se como absoluta e invariável, deixa de pensar-se a si mesma, perdendo, com isso, seu carácter autocertificador e autofundamentador. É isso que Habermas expressa numa frase lapidar em *Conhecimento e interesse*: “recusar a reflexão, isto é o positivismo”.²⁶

A crítica à visão homogeneizadora da razão em Kant, contudo, já recebe suas primeiras elaborações em Hegel. Diante do quadro de perda de referenciais e desafiado pela necessidade de superar as fragmentações que a visão kantiana engendrara, Hegel vai encontrar uma nova estrutura de sustentação da razão moderna: a subjetividade. Tal subjetividade, em Hegel, não conecta a sua constituição com a reflexão de um eu solitário sobre si mesmo, mas a concebe a partir da unificação comunicativa de sujeitos opostos. O conceito hegeliano de *subjetividade*, como identidade do universal e do particular, opõe-se àquela unidade abstracta da consciência pura de Kant, a razão formal, que se autoconstitui solipsisticamente. Para Habermas, ao introduzir o conceito de subjetividade, Hegel descobre um novo princípio, que vai se constituir no principal propulsor dos tempos modernos. O próprio Hegel reconhece isso quando afirma que *o princípio do mundo moderno em geral é a liberdade da subjetividade; segundo este*

²⁵ Habermas, 1994: 22.

²⁶ Habermas, 1982: 23.

*princípio todos os aspectos essenciais patentes na totalidade espiritual desenvolvem-se para aceder aos seus direitos.*²⁷

A subjetividade, na concepção de Hegel, envolve liberdade e reflexão, e tal estrutura é que possibilita o despertar da modernidade para a consciência de si mesma, que é a condição para sua autocertificação. Baseando-se em Kant, Hegel percebe que é no plano da reflexão transcendental que o princípio da subjetividade apresenta-se livre e autônomo para julgar e decidir acerca de questões suscitadas pelas esferas do saber teórico, do saber prático e do saber estético. Diferentemente, porém, de Kant - cuja subjetividade é formal e imóvel e cujo aparato categorial é fixo e igual em todo o ser racional -, Hegel concebe um sistema em que o sujeito é vivo e dinâmico, que vai se construindo historicamente e cujo aparato racional se constitui livre e substancialmente no tempo. Sob o pano de fundo do princípio da subjetividade, Hegel identifica quatro elementos que caracterizam a modernidade, assim sintetizados por Habermas:

a) o individualismo: no mundo moderno a peculiaridade infinitamente particular pode fazer valer as suas pretensões; b) direito à crítica: o princípio do mundo moderno exige que o que deve ser reconhecido por cada um se lhe apresente como algo legítimo; c) autonomia do agir: é característico dos tempos modernos o facto de nos querermos responsabilizar pelo que fazemos; d) filosofia idealista: Hegel considera ser tarefa dos tempos modernos que a filosofia apreenda a idéia que sabe de si própria.²⁸

O princípio da subjetividade é o que promoveu os principais acontecimentos da modernidade: a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Ele é que tornou a fé religiosa reflexiva, que proclamou o princípio do livre-arbítrio como a base substancial do Estado e que fundamentou o direito e a ética no terreno presente da vontade humana. Além disso, é ele que determina a configuração da cultura moderna na medida em que, através da ciência objetivante, despe a natureza da magia e liberta, simultaneamente, o sujeito do conhecimento; por meio da arte, consagra o princípio da subjetividade e transforma a expressividade em auto-realização e em auto-exteriorização e, por meio da moral, reconhece a liberdade subjetiva como único fundamento da obrigação moral.

²⁷Habermas, 2000a: 27.

²⁸ Habermas, 2000a: 27-28.

Hegel constata, no entanto, que o princípio da subjetividade, com sua estrutura de autoconsciência e reflexão, não é fonte suficiente para estabelecer toda a orientação normativa, para unificar as esferas da ciência, da moral e da arte e para estabilizar ou promover uma nova formação histórica, regenerando o poder unificador que anteriormente pertencia à religião. Em decorrência, Hegel desenvolve o conceito de Absoluto, buscando com ele assegurar o poder unificador da razão. No entender de Habermas, essa opção de Hegel, apesar de, formalmente, garantir o poder unificador da razão, retirou desta o poder de, efetivamente, interferir na realidade, pois ela não mais se dirige contra a realidade, mas apenas contra as abstrações difusas que se intrometem entre a consciência subjetiva e a razão configurada objetivamente. A realidade já está pré-decida, pré-coordenada, predeterminada. Dessa forma, conclui Habermas, *a filosofia não pode ensinar o mundo a ser como ele deve ser; nos seus conceitos apenas se reflete a realidade como ela é.*²⁹

Hegel, com essa posição, torna a modernidade um problema. A racionalidade subjetiva que, em Kant, assumira a posição de juíza suprema perante a qual tudo aquilo que reclama qualquer validade tem que apresentar uma justificação, torna-se, na visão hegeliana, menos poderosa. Esse filósofo constata que o princípio da racionalidade subjetiva havia se transformado num expediente autoritário; por isso, busca uma saída através do movimento dialético do absoluto. No entanto, a saída de Hegel, através da tese do movimento dialético do espírito absoluto, no entender de Habermas, produz um novo problema:

A faculdade de reflexão aplicada a si mesma revela-se, claro está, também o negativo de uma subjetividade autonomizada, posta de modo absoluto. Por isso, a racionalidade do entendimento, que a modernidade sabe que é sua propriedade e a qual reconhece como único vínculo, alarga-se até à razão seguindo as pegadas de uma dialética do iluminismo. Contudo, enquanto saber absoluto, esta razão acaba por tomar uma forma que é de tal forma imponente que não só resolve o problema inicial da autocertificação da modernidade, como resolve demasiado bem: a questão sobre a autocompreensão genuína da modernidade parece ao som das gargalhadas irônicas da razão. Pois a razão ocupou agora o lugar do destino e sabe que todo o acontecer de significado essencial já foi decidido. Assim, a filosofia de Hegel satisfaz a necessidade de modernidade de autofundamentação somente

²⁹ Habermas, 2000a: 50.

ao preço de um alargamento da atualidade e de uma desagudização da crítica. Por fim, a filosofia retira o peso da sua presença, destrói o interesse que há por ela e recusa-lhe a vocação para a inovação crítica.³⁰

E complementa Habermas:

Hegel não é o primeiro filósofo que pertence aos tempos modernos, mas é o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema. Na sua teoria torna-se visível a constelação conceptual entre modernidade, consciência do tempo e racionalidade. No fim é o próprio Hegel que destrói esta constelação, porque a racionalidade, dilatada até o espírito absoluto, neutraliza as condições sob as quais a modernidade adquiriu uma consciência de si mesma. Com isto Hegel não resolveu o problema da autocertificação da modernidade. Contudo, para os tempos posteriores a Hegel decorre daí a consequência de que para o tratamento deste tema só ganha opção aquele que conceber o conceito de razão de um modo mais modesto.³¹

Embora não concorde com a saída pela via do *absoluto* de Hegel, Habermas reconhece que ele teve um grande mérito ao realizar uma avaliação positiva da modernidade, reconhecendo os seus progressos e destacando o movimento autocrítico da consciência que nela emerge. Não poupa críticas a Hegel, no entanto, no que diz respeito à sua fixação no paradigma da subjetividade quando da interpretação da modernidade. Hegel reconhece ser a subjetividade o princípio do novo tempo e, com base neste princípio, avalia a superioridade do mundo moderno. Graça a esse princípio, ocorre, assim pensa Hegel, o duplo movimento que caracteriza o processo emancipatório e autocertificador da modernidade: a liberação infinita da particularidade e a diferenciação e autonomização da esfera do saber teórico relativamente às esferas da crença e da ação moral. Habermas, no entanto, não concorda com esse princípio e busca novas fontes para contestar Hegel e superar suas ambigüidades.

³⁰ Habermas, 2000a: 49.

³¹ Habermas, 2000a: 50.

2.2 Nietzsche e o pensamento moderno

A entrada de Nietzsche no cenário da modernidade é considerada por Habermas como *Drehscheibe*, placa giratória ou ponto de viragem que altera a direção da trajetória anterior seguida pelo discurso filosófico da modernidade.³² Essa viragem apresenta um duplo aspecto: primeiramente, por Nietzsche negar-se a reempreender a tarefa de proceder a uma nova revisão imanente do conceito de razão e optar por uma crítica radical da razão; em segundo lugar, por assumir uma postura totalmente contrária ao projeto da modernidade, desacreditando da razão como recurso capaz de promover a emancipação humana e apelando à mediação do mito como saída para os impasses promovidos pela modernidade. Nietzsche coloca sob suspeita o poder esclarecedor da razão e substitui a adaptação à ordem racional do mundo pela exaltação da vontade, da paixão; rejeita o pensamento do sujeito e mostra que este se identifica com o utilitarismo e a subordinação. A subjetividade, enquanto unidade substancial, desempenha a função de autoconservação sob a forma da dominação e do disfarce. Tanto o sujeito, como o conjunto das categorias do entendimento e das regras da lógica possuem estatuto de ficção que se impõe como *a priori* coercitivo a toda interpretação cotidiana ou científica do mundo. Este *a priori* nasce, no entender de Nietzsche, do adestramento nas regras gramaticais da língua de cada povo e é resultado da necessidade prática de conservação e reprodução da vida. A crença na verdade dos juízos sintéticos *a priori* repousa sobre estimativas de valor, correspondendo sempre à tarefa de assegurar a existência; os juízos sintéticos são sempre, portanto, juízos de valor fisiologicamente condicionados. Não correspondem, em decorrência, a uma realidade objetiva, mas subsistem apenas em relação a um prévio contexto de interesse na realidade. O conhecimento é um meio de afirmação própria do homem e está a serviço da adaptação e do domínio da natureza. A rede de formas simbólicas, as teorias, criadas sobre a natureza, tem a função de colocar sob controle o meio ambiente ameaçador e assegurar a reprodução da vida. A ciência é uma abstração concebida pela humanidade através da linguagem para garantir a sobrevivência. “O peculiar ‘instinto de

³² Cf Habermas, 2000a: 89. Para analisar a temática referente ao papel de Nietzsche no contexto da crítica à modernidade, estaremos utilizando os seguintes textos de HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade e Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos, 1994, (daqui em diante, SN).

verdade' é só um dever moral 'que a sociedade impõe para existir': ser veraz quer dizer usar as metáforas comuns, e portanto, expressadas moralmente; [...] mentir segundo uma convenção estabelecida.”³³ Na gramática da linguagem, estão dadas as regras segundo as quais nós ordenamos categorialmente os conteúdos metafóricos da ciência. A ciência não deixa de ser uma ideologia, uma crença criada pelo homem em vista de sua sobrevivência. Ela faz parte de um mundo simbólico que projeta fantasias e ilusões desiderativas que permitem uma satisfação virtual, a compensação diante dos fracassos e a dissimulação das debilidades e dos perigos reais. No entender de Giacóia Júnior,

A teoria nietzschiana do conhecimento se apresenta, pois, como prosseguimento e radicalização do propósito kantiano de crítica da razão; à questão kantiana: “Como são possíveis juízos sintéticos a priori?” substitui-se a suspeita nietzschiana: “Por que é necessária a crença nos juízos sintéticos a priori?”. Resposta: porque nessa necessidade lógica impõe-se a coerção metalógica da história da natureza, isto é, a necessidade prática de conservação e reprodução da vida. A crença na verdade dos juízos sintéticos a priori repousa sobre estimativas de valor (*Wertschazungen*): damos preferência, a cada vez, àquela simbólica que melhor corresponde à tarefa de assegurar a existência, isto é, à tarefa de alargamento de nosso poder de disponibilidade técnica sobre a natureza.³⁴

Com efeito, para Nietzsche, a compulsão que nos força a considerar como verdadeiros os prejuízos *a priori* da razão não resulta do fato desses serem verdadeiros em sentido transcendental, mas seu sentido de verdade emerge da necessidade que temos de considerá-los de tal forma em função da exigência de nossa sobrevivência. A necessidade prática da reprodução da vida é que nos leva a acreditar nos prejuízos. A constituição da razão humana, da sua lógica, das suas categorias, decorre da necessidade de sobrevivência da espécie humana, sendo determinadas, portanto, fisiologicamente: “a prescrição de determinadas funções gramaticais é, em último sentido, a prescrição de juízos fisiológicos de valor”.³⁵

Em Nietzsche, portanto, a noção de verdade reduz-se à noção de prestabilidade para a conservação da vida e todo o conhecimento possível é inexoravelmente interpretação e, portanto, relativo e decorrente das condições empíricas de cada

³³ Habermas, 1994: 46.

³⁴ GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Nietzsche e a modernidade em Habermas. *Perspectivas*. São Paulo, v. 16, 1993, p. 56-57.

³⁵ Habermas, 1994: 50-51.

momento histórico. O ato de conhecer é um ato de crença na verdade. Não existe um “mundo verdadeiro”;³⁶ a existencialidade de qualquer mundo depende da infinita multiplicidade de crenças na verdade das interpretações determinadas pelos nossos afetos.³⁷

No entendimento de Habermas, com essa postura, Nietzsche cai em contradição e sua teoria apresenta um déficit teórico que o autor não consegue superar. Ao conceber as regras transcendentais e de avaliação como decorrentes da necessidade fisiológica, Nietzsche

atesta que as funções constitutivas do mundo desempenhadas pelo aparelho categorial inerente à linguagem devem ser pensadas como tendo se originado de condições empíricas. O déficit teórico que a argumentação de Nietzsche, segundo Habermas, não pode resolver, é que o sentido do termo empírico não pode mais ser pensado, decididamente, no mesmo plano das categorias da razão, surgidas como condições empíricas de conservação e crescimento do sujeito coletivo e que se expressam no quadro transcendental das avaliações. [...] Esse novo sentido do termo “empírico” só poderia ser reportado a um plano metateórico de autoreflexão da crítica do conhecimento, ao qual o discurso nietzschiano é forçado a renunciar, do mesmo modo que se vê forçado a renunciar ao próprio conceito de verdade: uma vez que os “preconceitos da razão” são determinados por apreciações valorativas de natureza fisiológica, a verdade dos juízos formados a partir dos “preconceitos da razão” jamais poderia consistir na correspondência de um “real em si”; nossos juízos sintéticos a priori se legitimam e subsistem apenas em relação a um prévio contexto de interesse na realidade.³⁸

Com sua crítica, Nietzsche acaba desacreditando totalmente da dialética do esclarecimento, embora faça uso dela para criticar a racionalidade moderna; renuncia a toda a crítica conseqüente do conhecimento e nega a idéia de progresso e da historicidade da razão.³⁹ A modernidade foi até agora o triunfo do niilismo, da

³⁶ “Toda a crença, todo considerar verdadeiro é necessariamente falso, uma vez que inexiste todo e qualquer ‘mundo verdadeiro’, resolvendo-se o único mundo existente na multiplicidade das perspectivas e das interpretações.” (GIACÓIA JUNIOR, op. cit., p. 57-58).

³⁷ Cf. Habermas, 1982: 305 e seq.

³⁸ GIACÓIA JÚNIOR, op. cit., p. 57.

³⁹ “Com isso, pode-se agora declinar o outro ponto de vista, de acordo com o qual deve ser considerada a radical mudança de rumo impressa por Nietzsche ao discurso filosófico da modernidade. Se Nietzsche, por um lado, é forçado a renunciar a uma revisão crítica imanente do conceito de razão, seus próprios argumentos forçam-no, por outro lado, a desacreditar, descartando-a, de toda a confiança na dialética da *Aufklärung*, ainda que ele a utilize, como estratégia de pensamento, para aplicá-la à própria *Aufklärung* histórica como arma de combate que pretende explodir os simulacros onde se abrigara a razão moderna.” (Ibid., p. 59).

alienação da energia humana voltada contra o próprio ser humano; a razão da modernidade é, na medida em que busca conceptualizar a realidade, objetivante e dominadora.⁴⁰ Os preconceitos da razão são determinados por apreciações de ordem fisiológicas e a verdade se reduz à noção de prestabilidade para a conservação e reprodução da vida. A ciência não é emancipatória, mas niilista; ela age sob a determinação de um único interesse, o interesse técnico da autoconservação. Seu critério de verdade é determinado pela utilidade biológica. Os seres humanos interpretam o mundo de acordo com as suas necessidades e, por isso, não existe a possibilidade de se estabelecer uma única verdade sobre ele; o mundo é passível de várias interpretações, o que implica dizer que todo o conhecimento é apenas interpretação e, em decorrência, relativo.⁴¹

Apesar da sua visão pessimista sobre o poder do conhecimento,⁴² Nietzsche continua acreditando na possibilidade da regeneração da espécie humana. Para tanto, a humanidade precisa retornar à celebração do mito dionisíaco e da arte.⁴³ Somente a renúncia ao ideal do ser individual e o triunfo da vontade da vida permitirão a libertação da humanidade. O homem moderno, vazio de mitos, só pode esperar de uma nova mitologia a redenção que poderá suprir todas as mediações.⁴⁴ Na perspectiva nietzscheana, dionísio é vida, o princípio supra-individual, unidade originária que poderá restabelecer o real poder ao ser humano. Essa restauração da unidade originária, entretanto, dar-se-á pela obra de arte e não mais pelas celebrações religiosas e pelo culto. Para Nietzsche, o mundo só pode ser justificado como fenômeno estético; a ciência, a moral e as demais manifestações culturais não têm qualquer potencial crítico e emancipador. Para ele, somente na experiência da obra de arte da vanguarda é que se realiza a mediação que torna significativo o apelo à recuperação do mito e que reconstitui a unidade fragmentada pela modernidade. Nessa restauração, nenhum espaço sobra para a moral e a ciência. Por isso, escreve Habermas:

40 Sobre a crítica niilista do conhecimento em Nietzsche, veja Habermas, 1994: 31 e seq.

41 Cf. Habermas, 1982: 308-310. Veja, especialmente, citação 128.

42 Habermas conclui que Nietzsche, em decorrência da postura assumida, “partilha da cegueira de uma era positivista face à auto-reflexão.” Habermas, 1982: 311.

43 “Então a saída nietzschiana consistirá propriamente em despachar o programa dialético da Aufklärung, e, por intermédio da crítica histórica da cultura histórica, em renunciar ao projeto moderno de reeditar o conceito de uma razão reconciliadora das próprias fragmentações. O recurso mediatizado ao mito se apresenta como a saída nietzschiana para fora dos impasses da modernidade, como salto no escuro para o outro absoluto da razão.” (GIACÓIA JÚNIOR, op. cit., p. 59).

44 Cf. Habermas: 2000a: 99.

Na experiência estética, a efetividade dionisíaca é compartimentada e isolada através de um “abismo de esquecimento” contra o mundo do conhecimento teórico e do agir moral, contra o cotidiano. A arte não dá acesso ao dionisíaco senão à custa do êxtase – à custa da desdiferenciação dolorosa, da de-marcação do indivíduo, da fusão com a natureza amorfa, interior e exterior.⁴⁵

Complementa essa constatação, alertando para o perigo da postura nietzscheana:

Com Nietzsche a crítica da modernidade renuncia pela primeira vez à preservação do seu conteúdo emancipatório. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absoluto outro da razão. E como contrainstância à razão, Nietzsche invoca as experiências da auto-desocultação, relegadas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada, liberta de todos os constrangimentos da cognição e da teleo-atividade de todos os imperativos da utilidade e da moral. Essa “laceração do princípio da individuação” transforma-se em caminho de fuga da modernidade.[...] Nietzsche pode iludir-se a si próprio acerca desta contradição porque arranca o momento da razão, que se valida a si mesmo no sentido próprio do domínio radicalmente diferenciado da arte vanguardista, da conexão com a razão teórica e prática, empurrando-o para o irracional metafisicamente transfigurado.⁴⁶

Habermas diz, logo a seguir, que o problema de Nietzsche está em não se aperceber de que, mesmo por detrás das manifestações estéticas, existem também manifestações de valor subjetivas e escolhas de base cognitiva. Até mesmo ao buscar entronizar “o gosto” como órgão de conhecimento para além do bem e do mal e para além do falso e do verdadeiro, Nietzsche continua seguindo uma certa sugestividade do pensamento moderno. O erro de Nietzsche está em querer colocar a razão fora do próprio horizonte da razão e em buscar uma alternativa num “algo totalmente outro”; este outro, no entanto, é sempre o mesmo, pois “a vontade de poder do superhomem aprende a se regozijar com a eterna recorrência das mesmas coisas, sem esperança de redenção sobrenatural ou de cessação do sofrimento, reconciliando-se com o êxtase puro e altruísta da valorização pela valorização.”⁴⁷ O problema de Nietzsche é conceber a arte como uma instância externa à razão.

⁴⁵ Habermas: 2000a: 99.

⁴⁶ Habermas: 2000a: 99.

⁴⁷ INGRAM, op. cit., p. 118.

Nietzsche torna-se, dessa forma, o ponto de viragem que dará início a uma nova crítica ao poder unificador, fundamentador e emancipatório da razão. Tal crítica provocará o surgimento de diversos fulcros de pensamento que darão origem a variadas vertentes teóricas, que vão desde as mais cétricas – ocupadas em desvendar as perversões da vontade do poder e que encontra sucessores em Bataille, Lacan e Foucault – até a tendências críticas iniciadas em metafísica – que reivindicam para si um saber especial e, perseguindo o surgimento da filosofia subjetiva, encontram seguidores em Heidegger e Derrida. Desse fulcro, não escaparam nem mesmo Adorno e Horkheimer.⁴⁸

Habermas não é indiferente a essas tendências, acolhendo como procedentes diversas críticas por elas desenvolvidas, porém procura fazer um diagnóstico crítico da nossa época ao mostrar tanto os excessos de algumas análises como as insuficiências e aporias que apresentam. Sua preocupação central é mostrar a visão reducionista de racionalidade que essas teorias, no geral, sustentam, reconstruindo uma concepção de razão capaz de manter o seu poder esclarecedor e emancipativo. A tese central que Habermas pretende desenvolver em suas análises é a de que nem o “irracionalismo” de algumas abordagens nem as visões de uma “razão totalizante” apresentam soluções satisfatórias para a racionalidade.

2.3 Heidegger e a crise da metafísica ocidental

Heidegger dá continuidade, segundo Habermas, ao radicalismo do pensamento de Nietzsche, na medida em que tenta renovar o messianismo dionisíaco e buscar a origem da crise da racionalidade moderna nos primórdios da metafísica.⁴⁹ Heidegger

⁴⁸ Essa conclusão de Habermas sobre Adorno e Horkheimer tem causado muitas polêmicas. As críticas do autor, com efeito, acusando os pais da Teoria Crítica como herdeiros da visão pessimista nietzschiana, estendem-se por diversas passagens das obras do autor, especialmente no *Discurso filosófico da modernidade* e na *Teoria da ação comunicativa*. Não podemos, neste momento, entrar no detalhamento destas análises e nem nas críticas recebidas por Habermas por autores que não concordam com tal avaliação. Acreditamos, no entanto, que as críticas a Adorno e Horkheimer são pertinentes quando dirigidas à obra *Dialética do esclarecimento*.

⁴⁹ Na presente análise estaremos baseando-nos, especialmente, nos seguintes textos de HABERMAS, Jürgen. A corrosão crítico-metafísica do racionalismo ocidental. In: Habermas, 2000a: 131-155; Heidegger- obra e cosmovisión-prólogo a un libro de Victor Farías. In: Habermas, 1996: 75-113; Martin Heidegger. In: Habermas, 1984.

identifica, na história da metafísica, a fonte do engano do conhecimento da humanidade, que, ao se ocupar essencialmente com o *ente*, esqueceu-se do *ser*. Ele comunga da idéia, predominante na metafísica, segundo a qual o papel da filosofia deve ser a indagação sobre o *ser* e o seu principal desafio continua sendo responder à pergunta: por que há o *ser* e não o nada? Constata, porém, que o sentido da pergunta pelo *ser* perdeu-se no tempo e caiu no esquecimento. Em vez do *ser*, a metafísica, depois de Platão, ocupou-se, tão-somente, do *ente*. A filosofia contemporânea é a realização das últimas possibilidades dessa metafísica que se esqueceu do *ser*, cuja expressão maior manifesta-se na substituição da filosofia pelas ciências modernas. Em razão da redução do sentido do *ser* ao sentido dos *entes*, a realidade toda se transformou em uma objetividade manipulável por uma subjetividade dominadora, fazendo progredir as ciências, mas acabando com a filosofia. A concepção de ser presente na metafísica tradicional originou o surgimento de uma concepção de mundo que conduz à dominação e à exploração. Para Heidegger, os males da racionalidade instrumental, da racionalidade científica e técnica, não decorrem de um desvirtuamento momentâneo ou de uma patologia da sociedade moderna, mas são fruto da perda do sentido do ser cuja origem remonta ao início da racionalidade ocidental. A metafísica ocidental nasce marcada por um subjetivismo niilista, com pretensões de poder. As manifestações políticas e militares do totalitarismo são a consumação desta concepção metafísica nos tempos modernos. Em síntese, totalitarismo, niilismo e globalização da técnica destinada à dominação abrangente da terra são a realização da vontade de poder própria da metafísica nascida no ocidente.⁵⁰

Heidegger reconhece que foi Nietzsche que primeiro constatou que a origem do subjetivismo niilista da idade moderna tem seu nascedouro na metafísica ocidental. Apesar dessa constatação, Nietzsche não conseguiu dela se desvencilhar. No entender de Heidegger, a obra do autor representa a consumação definitiva da metafísica moderna em que se realiza a eclipse total do *ser* no *sendo*, ainda que, ele representa também a possibilidade de um novo começo ou de um recomeço, qual seja, o retorno ao ser originário esquecido a partir de Platão.

Heidegger conclui que o destino histórico da humanidade é predeterminado pela pré-compreensão ontológica ou pela concepção metafísica em que a humanidade se

⁵⁰ Habermas, 2000a: 132.

encontra enredada. Todo o sentido dos *entes* manifesta-se à luz desta concepção de *ser*.⁵¹ Assim, a história da sociedade moderna é a história da metafísica nascida na Grécia com Platão, que se caracteriza como a história do esquecimento do *ser*. Desde Platão, o homem e o *ser* são pensados metafisicamente como estruturas estáveis que impõem ao pensamento e à própria existência humana a exigência de se constituírem lógica e eticamente, em detrimento da liberdade do pensar e do viver. Isso leva a humanidade a se esquecer do *ser*, de modo especial do *Dasein*, do *ser-aí*. Ao se esquecer do *ser*, a sociedade moderna busca na subjetividade individual o subterfúgio para implementar um processo de controle e de manipulação, seja do mundo interno ou do mundo externo. Os entes do mundo e a natureza interna do homem tornam-se objetivos e suscetíveis de manipulação. A subjetividade humana passa a ser concebida como a base absolutamente certa do representar e todos os entes tornam-se representação da consciência. A verdade transforma-se em certeza subjetiva. Tudo é posto a serviço de uma insaciável vontade de poder. Assim, as ciências modernas se caracterizam por assumirem o papel de instrumentos de manipulação e controle, contribuindo para a emergência do mal estar e da instauração de uma sociedade marcadamente individualista, dominadora, niilista. O niilismo é a eclipse total do *ser* pelo *sendo*, em que o homem, enquanto subjetividade dominadora, torna-se medida de todas as coisas.⁵²

O desenvolvimento do pensamento representativo-objetivista das ciências modernas é feito às custas do desaparecimento do pensamento dos fundamentos últimos do saber e do *ser*. Por isso, para Heidegger, a tarefa da filosofia moderna é destruir essa metafísica centrada no sujeito – cuja origem remonta ao platonismo mas que encontra a sua mais acabada elaboração em Descartes – e se voltar ao *ser*, ao *Dasein*, à existência enquanto tal. Esse é o desafio que, inicialmente, Heidegger se põe a desenvolver em *Ser e tempo* e em outras obras, tais como:

⁵¹ Para o entendimento do pensamento de Heidegger, a compreensão do conceito de *ser*, torna-se imprescindível. Este conceito foi intensamente desenvolvido pelo próprio Martin HEIDEGGER em diversos trabalhos, especialmente em *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1986, 2 v. , em *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, e em *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985. Não podemos, e nem é objetivo deste trabalho, analisar amplamente tal conceito. Expomos tão-somente algumas definições que o próprio autor apresenta nas obras mencionadas e que podem nos trazer alguma compreensão do conceito: “Enquanto procura, o questionamento necessita de uma orientação prévia do procurado. Para isso, o sentido do *ser* já nos deve estar, de alguma maneira, disponível. Já se aludiu: nós nos movemos sempre numa compreensão de *ser*. É dela que brota a questão explícita do sentido do *ser* e a tendência para o seu conceito.

⁵² PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas: modernidade e emancipação*. Coimbra: Fora do Texto, 1992, p. 139.

O que, todavia, ‘é’ antes de tudo, é o ser. O pensar consome a relação do ser com a essência do homem. O pensar não produz e nem efetua esta relação. Ele apenas a oferece ao ser, como aquilo que a ele próprio foi confiado pelo ser (Cartas sobre o Humanismo, p. 3).

Assim como,

O ser possui a significação indicada, que recorda a concepção grega da Essencialização do Ser, uma determinação, portanto, que não nos caiu por acaso do céu, mas que, desde milênios, vem dominando a nossa existência Histórica. Com um só golpe, pois, o nosso esforço em determinar a significação verbal do ‘ser’ se transforma expressamente naquilo que é realmente: numa reflexão sobre a proveniência de nossa História Oculta (Introdução à Metafísica, p. 118).

Uma síntese da concepção heideggeriana de *ser* encontra-se na apresentação de Emmanuel Carneiro Leão da edição brasileira de *Ser e tempo: o ser é algo derradeiro e último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido* (Ser e Tempo V. 1, p. 13.) analítica existencial, cuja preocupação central é explicitar o processo que deve pautar a busca da compreensão do ser, uma vez que o ser humano é, por excelência, o ente que se coloca a pergunta pelo sentido do ser e é nele que o ser se *revela* em toda a sua amplitude como *presença*. Conclui que a compreensão do ser deve iniciar pelo conhecimento da existência humana. O acesso ao ser se dá na existência, no *Dasein*. Todo o conhecimento se fundamenta numa prévia pré-compreensão do horizonte da existência humana, no mundo da vida. Para compreender o ser, deve-se investigar a natureza do ser como tal, suas modificações e derivações no tempo. Com isso, Heidegger reafirma um papel fundamental da filosofia diante do cenário das ciências.

Com a sua analítica existencial, Heidegger quer mostrar que a racionalidade humana não se esgota no nível lógico, epistemológico e metodológico. Há uma racionalidade que é anterior, que está além de toda a teoria do conhecimento. A filosofia, em outros termos, não é um conhecimento que se deve ocupar da teoria do conhecimento, mas do ser, de modo especial, do *Dasein*. A ocupação da filosofia deve ser este *ser* que existe de modo finito, histórico, para-a-morte. Para Heidegger, a

filosofia deve ser o universo em que se dá o ser humano. A questão central que a deve ocupar é o ser humano temporal, a sua facticidade.

Habermas reconhece que essa primeira fase da obra de Heidegger teve muita influência sobre os pensadores, inclusive sobre sua própria formação.⁵³ Seus trabalhos tiveram o mérito de trazer à tona a problemática da facticidade e da historicidade do ser humano. De fato, Heidegger tratou de fundar a existência humana na historicidade, entendendo o ser humano como ser do mundo, o único ser capaz de entender o ser e de fazer do mundo o seu próprio projeto. No entanto, Habermas constata que Heidegger já apresenta em *Ser e tempo* uma concepção que elimina da razão toda e qualquer possibilidade de reconciliação entre racionalidade e autoconsciência. Ao colocar sobre a existência humana a possibilidade da fundamentação última do conhecimento, o autor acaba negando a possibilidade da própria auto-fundamentação. A existência humana, ao menos enquanto tal, não é capaz de se fundamentar ontologicamente. Com isso cai por terra seu projeto de buscar no *Dasein* a base de uma filosofia primeira. Com efeito, declara Habermas:

É o próprio Heidegger, [...], que põe no mesmo plano razão e entendimento.[...] Sob este prisma, Heidegger consegue destruir tão radicalmente a razão moderna ao ponto de, por um lado, já não distinguir entre os conteúdos universalistas do humanismo, do iluminismo e até do positivismo e, por outro lado, as concepções particularistas de auto-afirmação do racismo, do nacionalismo ou de tipologias retrógradas do estilo de Spengler e Jünger. Indiferentemente de as idéias modernas surgirem em nome da razão ou da destruição da razão, o prisma da compreensão moderna do ser desintegra todas as orientações normativas em exigências de poder de uma subjetividade ávida de seu próprio aumento.⁵⁴

⁵³ Habermas identifica dois momentos no pensamento de Heidegger: o primeiro compreende os escritos do período pré-guerra, sendo *Ser e tempo* a obra principal deste período. Nesta primeira fase, além do fato de Heidegger ter conseguido restabelecer, do ponto de vista epistemológico, a unidade entre sujeito e objeto através da ontologia fundamental, ele ainda manifesta acreditar no poder crítico da filosofia e no papel revolucionário do nacional-socialismo. O segundo, que inicia logo depois de seu afastamento da reitoria da Universidade de Freiburg, tem na *Carta sobre o humanismo* a sua síntese mais contundente. Heidegger assume, em sua fase tardia, uma postura fatalista, uma vez que passa a entender a história da humanidade como um acontecer do ser, sem que haja, por parte dos indivíduos, qualquer poder de intervenção sobre este acontecer. Heidegger desconecta a história do ser dos acontecimentos histórico-políticos, não havendo para humanidade qualquer outra opção que não aderir e sofrer pacientemente o acontecer do tempo. À filosofia cabe somente a função de esclarecer o acontecer do ser, levando a humanidade a ficar atenta para o desvelamento do ser no tempo. Assim, o papel do filósofo se transforma em ser poeta e pensador que, através de um contato direto com o ser, desvela o sentido já sempre dado no ser.

⁵⁴ Habermas, 2000a: 133.

A revolução ontológica proposta por Heidegger, ou seja, a sua filosofia do retorno ao ser apresenta, assim, suspeitas desde o início. O retorno ao ser representa privar o pensamento de todo e qualquer propósito ou interesse. É um pensamento que se consome na contemplação do ser e nada mais. Cabe-lhe apenas expressar o que já está dado no ser. Retornar ao ser é deixar o ser acontecer livremente; permitir que o ser seja. Dessa forma, o pensamento foge de qualquer possibilidade de controle e previsão, não tendo qualquer interesse teórico ou prático. Nele o ser se revela, se dá em sua autenticidade. Por meio do pensamento, a existência se encontra com o seu ser. O pensamento não tem nada a criticar nem a combater, nada a criar ou produzir, cabendo-lhe, apenas, deixar o ser acontecer, revelar-se. Sua ocupação deve ser o cuidado (*Sorge*), a solicitude (*Fürsorge*), a preocupação (*Besorgen*) com o ser.⁵⁵

Em Heidegger, o pensamento nega sua natureza crítica, tornando-se indiferente diante da ideologia e do acontecer da história. Privado de auto-reflexibilidade, o pensamento somente pode contemplar-se sem possibilidade de contradição. Pensar é deixar ser e tão-somente isso. O pensar tudo tolera, nada pode contestar. Entrementes, arbitrariedade e arrogância assumem, na filosofia, a mesma validade de crítica e modéstia.⁵⁶

Para Heidegger não cabe ao homem escolher arbitrariamente o sentido da história e o sentido do seu próprio existir; ao contrário, é o sentido que nos interpela, nos desafia, nos chama, que dá o destino da história. O sentido da existência e da história, quem determina, não é o homem, mas o ser.

O homem já não é mais o suporte do nada, mas sim o guardião do ser; o estar-exposto ao medo cede à alegria e ao agradecimento pela graça do ser, o desafio do destino cede à submissão perante a fatalidade do ser, a auto-afirmação cede a abnegação.⁵⁷

O ser é o evento que se dá ao homem, à medida que o homem atende ao seu chamado. Ser homem é acolher o chamado do ser como historicamente incondicionado e inevitável. O ser é mistério que se revela sem possibilidade de previsibilidade, de programabilidade. *O acontecimento do ser só fervorosamente pode ser experienciado e*

⁵⁵ Cf. BRONNER, Stephen . *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papirus, 1997, p. 134.

⁵⁶ Cf. *Ibid.*, p. 138.

⁵⁷ Habermas, 2000a: 148.

*narrativamente descrito, não pode ser alcançado por meio de argumentos, nem explicado.*⁵⁸ Nossa escolha se resume em acolher ou rejeitar o chamado. A verdade e a liberdade emergem do ser e não da autonomia de nossa razão.⁵⁹ A propósito, conclui Habermas:

Heidegger rejeita o conceito ontológico-existencial de liberdade. O existente já não é mais considerado como o autor de projectos do mundo, à luz dos quais o ente se expõe e ao mesmo tempo se subtrai; pelo contrário, a produtividade da criação de sentido decifradora do mundo é transferida para o próprio ser. O existente submete-se à autoridade do sentido do ser indisponível e liberta-se da vontade de auto-afirmação suspeita de subjetividade.⁶⁰

Em Heidegger, a liberdade não tem qualquer relação com a necessidade e não existe qualquer instituição que possa torná-la possível. A liberdade é o fundamento dos fundamentos, inerente ao ser. Diz respeito à noção de existência e não à vontade do ser humano. A verdadeira natureza do homem não é o estar-aí, mas o “eis-aí-ser”, ou seja, o reportar-se ao ser. O autêntico do ser humano não se configura como o elemento substancial que permanece constante no decorrer do tempo, mas, sim, na temporalidade que temporaliza o ser na história sendo “clareira” do ser. O sentido já sempre está dado no ser; o homem apenas o torna presente no tempo.⁶¹ Em outros termos, há um destino anônimo que conduz a história e os indivíduos estão submetidos a um processo histórico que é, ao mesmo tempo, contingente e pré-determinado.⁶²

A necessidade nasce em decorrência da vida coletiva, das relações sociais de uma determinada época. O coletivo, o caráter público – *das Man* – é portanto, a causa que provoca a subversão da experiência autêntica do homem como ser particular, como ser-para-a-morte.⁶³ Ao se coletivizar, o homem foge de sua natureza particular de um

⁵⁸ Habermas, 2000a: 148.

⁵⁹ Cf. Ser e Tempo V. 1, p. 243 e seq.; Ser e Tempo V. 2, p. 193 e seq. e Cartas sobre o Humanismo, p. 72 e seq.

⁶⁰ Habermas, 2000a: 149.

⁶¹ Sobre a diferenciação entre o ôntico e o ontológico, entre *ente* e *ser*, entre ex-sistêntia (estar exposto à verdade do ser) e existêntia (actualitas, realidade efetiva), cf. Heidegger, 1985: 50 e s. Veja, também, Heidegger, 1990: V. 1, p. 77 e seq. e STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1990.

⁶² Cf. Habermas, 2000a:150.

⁶³ “O ente que, em seu ser, é essencialmente *porvir*, de tal maneira que, livre para sua morte, nela pode se despedaçar e se deixar relançar para o fato de seu pre [de ‘pre-sença’, correspondente ao ‘Da-sein’ do original alemão – nota nossa] é um ente que, sendo *porvir*, é de modo igualmente originário o *vigor de ter sido*. Somente este ente, transmitindo para si mesmo a possibilidade herdada,

ser-para-a-morte, de sua autenticidade, e se objetiva como um ser medíocre e superficial. A liberdade representa o retorno ao estado autêntico do ser-para-a-morte. É livre quem é capaz de, em sua solidão, assumir a sua condição de ser mortal. Não há liberdade no coletivo; o coletivo é sempre manifestação de perda da autenticidade, de mediocridade do homem diante do destino do ser. A vida pública é tagarelice, curiosidade, ambivalência.⁶⁴

Esta posição de Heidegger, negando o poder emancipador da humanidade na coletividade, é o golpe final contra os princípios emancipadores da herança iluminista. Assim, seja por sua concepção da certeza interior e solipsista, seja pela aceitação estóica do destino, seja pela posição heróica do indivíduo diante da morte, ou seja, ainda, pela defesa de que a verdadeira autenticidade encontra-se fora e aquém do coletivo, Heidegger contribui, com estas concepções, para levar os indivíduos e a sociedade ao conformismo e à submissão a destinos pré-estabelecidos.⁶⁵ Posturas dessa natureza tornam-se recursos fáceis de serem utilizados para justificar os mais bárbaros regimes e as mais autoritárias atitudes. Aliás, tal uso podemos encontrar no próprio Heidegger, à medida que buscou, através de sua filosofia, não só negar a sua própria culpa – e a dos alemães – pelos crimes cometidos pelos nazistas, mas encontrar justificativas no “acontecer da história do ser” para responsabilizar as próprias vítimas pelo seu destino.

2.4 Adorno e Horkheimer e a razão instrumental

Adorno e Horkheimer colocam-se como desafio a elaboração de uma crítica da razão instrumental, retomando a tese marxista da reificação desenvolvida por Lukács, tomada agora como categoria histórico-universal.⁶⁶

Entendem aqueles que o sentido fundante da modernidade é o domínio sobre toda a natureza externa objetivada e a natureza interna reprimida, constatando que a

pode assumir o seu próprio estar-lançado e, *nesta in-stante*, ser para o ‘seu tempo’. Somente a temporalidade própria, que é também finita, torna possível o destino, isto é, a historicidade em sentido próprio.”(Ser e Tempo V. 2, p. 191).

⁶⁴ Heidegger, 1990 V. 1, p. 227 e seq.

⁶⁵ Cf. BRONNER, 1997: 146.

⁶⁶ Em nossa análise, estaremos utilizando o texto de Theodor ADORNO e Max HORKHEIMER, *Dialética do esclarecimento* e o texto de HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976. A análise que aqui será feita não tem o objetivo de realizar um confronto crítico entre a abordagem habermasiana e a abordagem de Adorno e Horkheimer, mas tão-somente destacar aqueles pontos problemáticos identificados por Habermas, especialmente nos textos mencionados, e que servirão como desafio para a proposta de reconstrução da Teoria Crítica do autor em uma perspectiva lingüístico-pragmática. Nossa leitura terá, portanto, um viés habermasiano.

razão – que havia surgido como o recurso capaz de solucionar os problemas humanos – transformou-se num mecanismo de destruição da humanidade. Na modernidade, toda a racionalidade foi submetida aos ditames da racionalidade instrumental, cuja expressão teórica suprema é a própria ciência moderna que, entendida positivamente, troca toda a aspiração do conhecimento do mundo por sua utilização técnica. Essa tecnificação vai acabar num ceticismo ético, pois, à medida que a razão instrumental expulsa a razão dos campos da moral e do direito, reduz estas instâncias a questões de ordem técnica. Daí a visão um tanto catastrófica de Adorno e Horkheimer sobre a racionalidade moderna.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo.[...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.⁶⁷

As críticas de Adorno e Horkheimer à racionalidade demonstram que, desde a origem, ela apresenta uma contradição básica que precisa ser resolvida. Partindo de um diagnóstico depurado da racionalidade prevalecente na atualidade, eles constatam que a racionalidade traz no seu interior um paradoxo que acaba por levá-la à fatalidade de não poder apresentar alternativa ou horizonte de superação. A razão perdeu o seu caráter prospectivo, emancipador; concebida e gerada como esclarecimento, ela, no entanto, já não consegue esclarecer-se a si mesma. A razão sequer se dá conta da contradição interna que vive e da falsidade de sua condição.

As reflexões de Adorno e Horkheimer são fortemente marcadas por três acontecimentos históricos que influenciaram, decisivamente, o diagnóstico que fazem da sociedade moderna e da racionalidade nela predominante: a burocratização do socialismo revolucionário da URSS e do Leste europeu; a ascensão da experiência nazifascista na Alemanha e na Itália e a cultura de massa (indústria cultural) nos Estados Unidos.⁶⁸

⁶⁷ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986: 20.

⁶⁸ Cf. Habermas, 1987a: 465 e seq.

A experiência soviética confirmava o prognóstico de Weber, de uma burocratização acelerada do Estado e da sociedade em seu todo, com a conseqüente destruição dos ideais de democracia e de liberdade, principais aspirações dos trabalhadores nas suas lutas revolucionárias.

O crescimento do nazi-fascismo demonstrava a capacidade de as sociedades capitalistas desenvolvidas responderem, em situação de crise, à ameaça de uma mudança revolucionária com a reestruturação do sistema político para absorver a resistência do movimento operário organizado.

Por último, a evolução da cultura de massa, especialmente nos Estados Unidos, revelava, de uma forma distinta, o poder integrador do capitalismo: sem o uso ostensivo de mecanismos repressivos, a indústria cultural conseguia ligar grandes massas da população aos imperativos do capital. Essas experiências contrastavam e negavam o potencial emancipador e revolucionário da razão, revelando o engano de muitos pensadores quanto ao seu potencial para a implantação de uma sociedade igualitária e livre.⁶⁹

A racionalidade moderna nasce com a pretensão de livrar os homens da condição de escravos e de elevá-los à posição de senhores. O Iluminismo tem como programa fundamental implementar o reino da liberdade pela razão; em outras palavras, possui como horizonte utópico a idéia de tornar os homens sujeitos de si mesmos e donos de sua história; alimenta a idéia de que a razão poderá promover o conhecimento e o controle da natureza pela ciência e realizar a instauração de uma organização social igualitária pela emancipação política e pelo aperfeiçoamento moral dos indivíduos.

A crença no poder emancipador da razão constitui, para a maioria dos pensadores modernos, algo inquestionável. Autores, como Descartes, Bacon, Kant, Hegel, Diderot, Voltaire, Rousseau e o próprio Marx, compartilham da tese de que, por meio da razão, e especialmente da ciência, o homem poderá atingir os ideais de felicidade, justiça e fraternidade, construindo uma sociedade igualitária. Livrar o homem da ignorância e conduzi-lo ao saber, submeter todas as instâncias da sociedade ao controle da razão para, racionalmente, administrá-la, eis o lema básico dos iluministas.

⁶⁹ Cf. Habermas, 1987a, p. 467.

O sonho dos iluministas, contudo, não se concretizou. As expectativas em relação ao poder emancipador da razão foram minguando paulatinamente ou, sequer, se instituíram como projeto; ao contrário, ao invés de uma sociedade livre e igualitária, a racionalização ocidental produziu uma realidade social cada vez mais discriminadora e injusta. A sociedade racionalizada, totalmente administrada pela razão, transformou-se numa *jaula de ferro*, confirmando o diagnóstico weberiano da reificação burocrática da vida política, com a conseqüente eliminação da autonomia dos indivíduos: cresceram as diferenças socioculturais entre grupos e classes sociais; houve um aumento progressivo de massas acríticas e manipuláveis; intensificaram-se, qualitativa e quantitativamente, vivências de desilusão e de insignificância dos indivíduos diante de um mundo totalmente formal e amorfo; as estatísticas revelam que é desmesuradamente superior o número de guerras e de conflitos surgidos no período da modernidade. Em síntese, a sociedade moderna é um acúmulo de mal-entendidos, de frustrações e de ruínas.⁷⁰

Esse diagnóstico pessimista sobre os resultados do projeto iluminista não é uma exclusividade de Adorno e Horkheimer.⁷¹ Depois de Hegel, e já em sua época, começa a se levantar um movimento de crítica e questionamento em torno do potencial emancipador da razão e, sobretudo, sobre o ideal dos iluministas. Recentemente, tais abordagens têm-se ampliado, pois são vários os filósofos que manifestam suas críticas em relação à racionalidade moderna, mostrando o descalabro do predomínio de uma racionalidade restritiva e manipuladora.⁷²

Adorno e Horkheimer têm o mérito de terem feito uma das críticas mais contundentes à racionalidade vigente. Preocupados com os desatinos produzidos pela racionalidade instrumental, eles se lançam o desafio de entender quais foram as motivações que impediram a realização do projeto iluminista e as causas que converteram a razão – pensada inicialmente como esclarecimento, autofundamentação e crítica – em um novo mito. A preocupação que os persegue é entender os fatores internos da razão que impediram os homens, no mundo contemporâneo, de não

⁷⁰ Cf. MATOS, Olgária C.F. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 127.

⁷¹ Essa interpretação de Habermas sobre a visão pessimista e aporética de Adorno e Horkheimer encontra inúmeras contestações. A esse respeito, aqui no Brasil, destacam-se as análises de Rodrigo Duarte, que faz diversas objeções à leitura que Habermas realiza sobre a “crítica totalizada” e o pessimismo de Adorno e Horkheimer. (Cf. DUARTE, Rodrigo, 1997:131 e seq.).

⁷² Neste sentido, além dos teóricos da Escola de Frankfurt, destacam-se, contemporaneamente, os pensadores pósmodernos. Habermas identifica os teóricos preocupados com essa temática no texto *Discurso filosófico da modernidade*. Não podemos esquecer, no entanto, as contribuições críticas de Husserl e det al. Destacados fenomenólogos como Gadamer, Ricoeur, Ladiere, dentre outros.

atingirem a posição de senhores e de se tornarem esclarecidos; buscam encontrar na razão as explicações da regressão da sociedade a uma nova forma de barbárie. Para Adorno e Horkheimer, o motivo básico da frustração do projeto emancipador nascido com o Iluminismo e da crise da racionalidade moderna reside no próprio conceito da razão que orientou tal projeto. Por isso, procuram demonstrar que o desenvolvimento da modernidade foi marcado por um processo permanente de instrumentalização da razão.

No entender dos autores, a origem dessa instrumentalização está na progressiva predominância da razão subjetiva sobre a razão objetiva. À medida que a razão se transforma em subjetiva, ela se formaliza e se torna incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, bem como de estabelecer os princípios que orientam a ética e a política. A razão, dessa forma, reduz-se a uma faculdade intelectual de coordenação das ações, desvinculada de qualquer referência ao mundo social; torna-se apenas um instrumento de mensuração, de quantificação, sem qualquer relação com aspectos valorativos. A razão torna-se, enfim, apenas formal, não mantendo nenhuma referência com conteúdos objetivos.⁷³

A razão instrumental é reducionista, unidimensional, levando o sujeito a desenvolver um tipo de procedimento em que o mundo exterior é reduzido a um objeto que pode ser manipulado de acordo com seu interesse. Isso determina um nível de ação teleológica exclusivamente técnica, interesseira, em que predomina a dominação do sujeito sobre o real; ao sujeito cabe estabelecer os fins e eleger os meios de toda a ação.

Nesse tipo de ação, desaparece qualquer motivação valorativa e moral; a preocupação não é a busca da verdade, mas o procedimento eficaz, o poder de manipulação e a obtenção de resultados imediatos. O saber confunde-se com poder, reduz-se ao poder.

Para Adorno e Horkheimer, a racionalidade que vem orientando o projeto da modernidade apresenta esse caráter dominador, regressivo, e nisso está determinada a sua limitação enquanto esclarecimento. A predominância desse tipo de racionalidade tem levado a humanidade a sentir medo diante do seu próprio destino e, temendo a verdade, submete-se à condução heterônoma de um poder nascido de uma falsa clareza científica.

⁷³ Horkheimer desenvolve as análises sobre as diferenças entre razão objetiva e razão subjetiva em *Eclipse da razão*.

Assim, a razão, que nasceu com a pretensão de libertar os homens do domínio do mito, torna-se um novo mito encarnado na ciência positiva. Isso produz a coisificação não somente do mundo exterior, mas, também, da subjetividade humana.⁷⁴ O resultado desse processo é que a razão, que tinha como pretensão a autodeterminação e o auto-esclarecimento humano, acaba contribuindo para a instauração da mais radical e generalizada alienação.

A superação desse quadro, para Adorno e Horkheimer, depende da revisão crítica da concepção de racionalidade predominante no mundo moderno. Constatam os autores que o grande problema atual reside no seguinte aporte: querer criar condições para que o homem conquiste a sua maioria (capacidade de autodeterminação), operando com um conceito reduzido e instrumental de razão. Eles propõem, por isso, como desafio para a teoria crítica, a superação de tal aporte pela investigação do caráter destrutivo e limitador da razão; pretendem, dessa forma, resgatar a dimensão emancipadora do esclarecimento, pois consideram que, se esse não se der ao trabalho de refletir sobre sua regressividade, estará selando seu próprio destino.⁷⁵

Em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer retomam e ampliam as reflexões em torno dos fatores responsáveis pela não-realização dos ideais da razão moderna. Nesse texto, levam ao extremo a tese da reificação. Nas palavras de Ingram,

não contentes em igualar a racionalização formal com o surgimento do capitalismo, especulam que a necessidade de impedir a gratificação de certos impulsos básicos para garantir a sobrevivência exige o controle e a objetificação racional do agente e da natureza. A idéia principal desse notável tour de force é que o mito já é iluminação e esta reverte à mitologia; ou seja, simplesmente o poder e o conhecimento são sinônimos⁷⁶.

A razão, que se apresenta como a força combatidora do mito, ao assumir a forma positivista, perde a sua dimensão principal - a reflexividade -, tornando-se mitológica sem deixar de se apresentar como razão. Com isso, ela conduz o projeto da

⁷⁴ Cf. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986: 40.

⁷⁵ Cf. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986: 13.

⁷⁶ INGRAM, 1993: 93.

modernidade às cegas, provocando um movimento desenfreado e compulsivo de toda a sociedade.

Para conter esse movimento, é preciso que a razão volte a ser o que, originariamente, ela se propunha a ser: reflexiva. Para tanto, precisa superar o medo que dela se apropriou diante dos avanços e das conquistas da ciência; necessita tomar conta de sua própria verdade pela flexibilidade. Esse é o desafio, segundo Adorno e Horkheimer, que a razão deve enfrentar se quiser libertar-se das garras da instrumentalização.

No desdobramento dessa tese central, os autores apresentam duas idéias que são muito profícuas para o entendimento da realidade atual e da crise que assola a modernidade: a primeira, que envolve o conceito de esclarecimento, e a segunda, que trata do conceito de indústria cultural. Ambos os conceitos reúnem e reforçam o diagnóstico que eles fazem da racionalidade moderna.

A primeira idéia é, em grande parte, o desdobramento da tese central dos autores já descrita. O esclarecimento, que foi ao longo da história o programa básico do pensamento humano ocidental é, na modernidade, obscurecido pelo modelo técnico-científico, modelo de racionalidade instrumental que se tornou hegemônico. Esse obscurantismo do esclarecimento representa, como já mencionamos anteriormente, a transformação da razão em mito. Na base dessa transformação, está a conversão do saber em técnica e a conseqüente perda do poder de auto-reflexão que é próprio do esclarecimento.

Nesse sentido, os autores dizem que a organização sociocultural do mundo contemporâneo tende a confirmar o prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo. A ciência positivista representa o elemento evidente, tanto em sua atividade quanto em seu sentido, do colapso atual da civilização burguesa. O sentido dessa ciência torna-se problemático pelo fato de a racionalidade que a movimenta provocar a autodestruição do esclarecimento.⁷⁷ Essa racionalidade não se pergunta sobre seus pressupostos nem sobre seu sentido; é uma racionalidade que substitui os fins pelos meios, agindo na esfera do *como*, sem se perguntar pelo *porquê*.

A segunda idéia tematizada pelos autores, o conceito de *indústria cultural*, permite-nos analisar, empiricamente, as conseqüências oriundas do processo de

⁷⁷ Cf. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986: 12-13.

racionalização da cultura e do próprio obscurecimento do esclarecimento. O termo *indústria cultural* é criado pelos autores para dar conta, analiticamente, do típico fenômeno das sociedades de massas contemporâneas, nas quais a cultura é transformada em mercadoria, isto é, cria-se, nesse contexto, uma indústria que, com base numa racionalidade técnico-instrumental, planeja, fabrica e distribui bens de consumo culturais. Como processo simultâneo, a racionalização industrial da cultura provoca a reificação das pessoas, de suas relações, valores, concepção de mundo etc. O fenômeno da indústria cultural conduz a sociedade contemporânea, segundo os autores, a um mundo totalmente administrado.

Nas análises de Adorno e Horkheimer sobre a racionalidade moderna e sobre a indústria cultural, transparece um novo enfoque sobre o processo histórico. Diferentemente das análises de linha marxista da época, os críticos da Escola de Frankfurt deslocam o conflito para o plano da relação entre o homem e a natureza, localizando a fonte das contradições na própria origem do pensamento ocidental. Identificam que a enfermidade da razão encontra suas raízes já na sua origem, isto é, no desejo que nasce da própria razão de dominar a natureza. Essa é a temática central de *Dialética do esclarecimento*.

Afirmam que a razão nascida no ocidente considera natureza e homem como opostos, separados entre si como realidades distintas, em que a predominância do último somente será possível pela dominação e subjugação da primeira. Na medida em que a razão deixa de ser objetiva e se identifica com a subjetividade dominadora, a natureza torna-se exclusivamente um objeto de manipulação. Ao lutar contra a dominação mítica da natureza, o homem acaba construindo uma racionalidade que o força a negar a sua relação com o todo; assim, a racionalidade ocidental caracteriza-se como formal, subjetiva, particular, instrumental.

Adorno e Horkheimer procuram mostrar que a tendência do homem a se tornar dominador da natureza já aparece nos contos mitológicos, fato que os autores identificam ao analisar o personagem Ulisses.⁷⁸ Constatam que a origem do desejo de dominação deve-se ao medo que o homem sente diante das ameaças da natureza. A forma que o ser humano encontra para superar esse seu medo é dominar a natureza e a

⁷⁸ Cf. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986: 53-80.

tornar manipulável segundo seus próprios fins. Mas isto ele só poderá fazer sacrificando-se a si mesmo enquanto natureza, sublimando seus desejos.

No entender dos autores, a racionalidade ocidental, na medida em que concebe a natureza como objeto e o homem como razão dominadora, elimina da relação homem-natureza o elemento da mediação, isto é, a interdeterminação do sentido da história. A realidade objetiva passa a ser uma determinação da subjetividade humana, cuja objetivação ocorre através da racionalidade instrumental, em outros termos, através do trabalho.⁷⁹ A objetivação pelo trabalho não é, portanto, conforme pensava Marx, a auto-efetivação de uma natureza humana livre, mas um ato de medo que leva ao controle da natureza externa e da própria natureza subjetiva. Com isso, perde-se a noção da totalidade e da unidade homem-natureza, da relação dialética entre o eu e a alteridade.

Como já mencionávamos acima, os autores concluem que a ruptura dessa relação mediadora homem-natureza traz, por consequência, perdas significativas para o ser humano, sendo a principal delas a negação de sua própria identidade. Sempre concentrados no personagem Ulisses, Adorno e Horkheimer desenvolvem argumentos que revelam que a vitória de Ulisses sobre o ciclope e as demais forças da natureza dá-se às custas da perda de sua liberdade e de sua identidade. Em síntese, a autonegação e a renúncia são o preço que o homem deve pagar para dominar, para estabelecer a ordem no mundo.

Contudo, tal dominação não produz efeitos negativos apenas para a subjetividade; a natureza também produz vinganças: o retorno do homem à natureza apresenta-se como um retorno embrutecido, cujo resultado é uma nova barbárie.⁸⁰ Com efeito, o formalismo lógico e o instrumentalismo tem produzido fenômenos abomináveis:

- . extermínio de grupos étnicos e pobres, guerras dos mais diferentes matizes, geralmente produzidas por grandes Estados-nações;
- . problemas ecológicos, frutos da exploração desmesurada e cruel das grandes indústrias modernas;
- . destruição da sensibilidade afetiva e intelectual do ser humano, decorrente de uma vida

⁷⁹ Cf., JAY, Martin. *Dialéctica de la imaginación*. Madrid: Tecnos, 1988, p. 409 e seq.

⁸⁰ Cf. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, 1986:81 e seq.

vazia de sentido e sem criatividade.

Em conseqüência, avolumam-se, na sociedade contemporânea, os exemplos de sadismo e masoquismo; a arrogância humana tem produzido a exploração do homem pelo próprio homem; a ênfase excessiva na autonomia do homem sobre a natureza e sobre os outros seres tem provocado o surgimento dos regimes totalitários e das visões antropológicas fechadas e prepotentes. A história, ademais, apresenta-se como uma total falta de esperança, enquanto a racionalidade instrumental reina absoluta determinando todas as instâncias do real; a teoria torna-se estéril e a transformação da realidade pela práxis configura-se impossível. No entender de Adorno e Horkheimer, contrariamente ao que pensara Hegel, a história mundial não é o progresso na consciência da liberdade, mas a totalização progressiva da dominação. O sentido da história é uma irremediável contradição entre o progresso e a liberdade; a vitória sobre a natureza externa, mediante o desencantamento do mundo e o progressivo desenvolvimento das forças produtivas, tem por preço a repressão crescente da natureza interna. A história da racionalidade ocidental configura-se, com efeito, como dominação e abnegação. A auto-efetivação da razão subjetiva realiza-se como sublimação da natureza interna e da repressão da natureza externa. Assim, a dominação e a reificação são fenômenos derivados da própria razão e não resultado de um específico processo histórico ou de um sistema sócio-econômico determinado, como no caso atual do capitalismo. A reificação é um fenômeno omnipresente e acompanha toda a história da humanidade desde os primórdios proto-históricos do devir humano, iniciando com a dissolução da vida arcaica e o colapso do mito. Na sociedade moderna, plenifica-se a dominação universal do princípio da troca; por isso, conclui Adorno, “o todo é o não-verdadeiro”.⁸¹

Adorno e Horkheimer assumem, dessa forma, uma atitude marcadamente negativa em relação à razão e acabam num pessimismo que mantém poucas esperanças na dialética do Iluminismo. Até mesmo as alternativas adornianas da dialética negativa e da teoria estética acabam mantendo essa visão negativa da razão e se defrontando com aporias de difícil solução.

Segundo Habermas, aqueles acabaram, ironicamente, num *beco sem saída* na medida em que caíram na mesma contradição que desde sempre dirigiram contra a

⁸¹ ADORNO. Theodor. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1993, p. 42.

crítica tradicional: sua crítica ideológica não consegue fugir do modo dialético de pensar, do iluminismo não dialético do pensamento ontológico. Escreve Habermas:

A crítica tornada total, nunca se livrou de tal herança. Pois a intenção de um “derradeiro desocultamento”, que há de arrancar de um só fôlego o véu pairando sobre a confusão entre razão e poder, trai mais fortemente ainda um projeto purista – similarmente ao projeto da ontologia de separar categorialmente ser e aparência.⁸²

Ao se mostrarem descrentes dessa possibilidade, eles acabam contribuindo, embora de maneira involuntária, para o surgimento de uma humanidade sem projeto, que se autodesstitui do poder de dar sentido à existência e, em decorrência, que se torna incapaz de se emancipar. Esse é o quadro do qual parte Habermas para buscar uma saída pela via da racionalidade comunicativa.

A genealogia da influência de Nietzsche sobre a crítica da razão instrumental realizada por Adorno e Horkheimer parece patente, transparecendo como pano de fundo de toda a crítica desenvolvida pelos dois frankfurtianos. No entender de Habermas, eles seguem o mesmo itinerário nietzschiano da crítica total à razão e acabam também desembocando numa saída irracional. No entanto, o legado de Nietzsche não se esgota aí; ele irá fornecer elementos para o surgimento de uma outra tendência, a pós-modernidade.

2.5 Pensamento pós-moderno

A corrente de pensamento pós-moderna tem como seus principais expoentes os intelectuais franceses Foucault, Derrida, Lyotard e o italiano Vattimo, cuja tese comum assumida, de origem nietzschiana, é a da recusa de qualquer possibilidade de interpretação englobante do mundo. Tais autores defendem a idéia de um mundo policêntrico que nega toda e qualquer diferenciação categorial; abolem a primazia da teleologia na ação, da responsabilidade na legitimação da ação e se mostram desinteressados pelo futuro da espécie humana; comungam, ainda, da idéia do esgotamento do ideal iluminista de uma humanidade emancipada e consideram o

⁸² Habermas, 2000a: 129.

projeto “sistema-sujeito”, postulado pela filosofia da história, um projeto fracassado e que precisa ser “desconstruído”. Os pós-modernos rejeitam a possibilidade da autoconsciência, da autodeterminação e da auto-realização do indivíduo, defendendo uma subjetividade descentrada, liberta de todas as limitações da cognição, da atividade destinada a fins, de imperativos do trabalho e da utilidade; rejeitam a vida burocratizada e a monotonia imposta pela racionalidade instrumental na modernidade. Da herança da modernidade apenas preservam como válida a experiência estética, acreditando que existe um fundo arcaico longínquo, uma força poética dionisíaca que mobiliza a espontaneidade da imaginação, a experiência subjetiva e a afetividade. Apesar das diferentes abordagens que fazem e dos caminhos diferentes que seguem, todos eles mantêm como questão comum a crítica radical à razão em nome daquilo que ela reprime.⁸³

Os pós-modernos abandonam a razão como faculdade capaz de dizer o todo, de criar uma visão de unidade na diversidade do real; afirmam que a finitude humana e a condição da razão como entidade histórica produzem uma infinidade de razões que geram dicotomias, tornando irreconciliáveis a universalidade e a particularidade, a infinitude e a finitude. A razão una, articuladora de sentido, deixa lugar a um fervilhar infinito de sentidos sem nenhuma possibilidade de unificação. Cada vez mais, prevalece uma multiplicidade de racionalidades que não são mais capazes de fornecer certezas últimas e que valorizam as diferenças, as particularidades, a efemeridade, a contingência. Os pós-modernos abrem mão dos metarrelatos por não acreditarem ser possível encontrar, sequer, um ponto de sustentação capaz de legitimá-los.

Os teóricos pós-modernos não acreditam que seja possível fundamentar a verdade a partir de diferenciações categoriais, nem se satisfazem em legitimá-la em função da *performance*, isto é, pelos critérios positivistas do melhor resultado, do desempenho técnico-científico. Embora considerem que, no mundo moderno, de longa data, a validade do conhecimento não mais é julgada em função de determinada verdade, mas pelo desempenho que apresenta em relação ao estabelecimento de um

⁸³ Os textos de referência para o presente trabalho são: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989; LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 3.ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1990; DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991; e VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987. Também são utilizados os textos de : VATTIMO, Gianni. (org.). *En torno a la posmodernidad*. Bogotá: Anthropos, 1994; JAMESON, Frederic. *Pósmodernismo*. São Paulo: Ática, 1996; HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994; WELMER, Albrecht. *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad*. Madrid: Visor, 1993; e SANTOS, Jair. F. dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

estado estável do sistema, regulando-o ou antecipando possíveis desequilíbrios e mecanismos de controle sobre os mesmos, acreditam que essa concepção esconde a base real sobre a qual a verdade se institui: a diferença compreendida como paralogia.⁸⁴

Os pós-modernos entendem que o mundo moderno é um grande jogo de linguagens em que acaba prevalecendo aquele jogo que for capaz de apresentar os melhores *lances*, que for mais eficiente no confronto com os demais. Consideram que, com o avanço da ciência e da técnica modernas, a legitimação deixa de se basear nos relatos humanistas ou idealistas e passa a se justificar pelo critério do desempenho. Performance e otimização são os dois referenciais da validação das ciências positivas modernas e a legitimação faz-se às custas da negação das culturas narrativas populares.

Acreditam, no entanto, que a legitimação não pode ser conseguida pela imposição dos grandes relatos, nem por um consenso de desempenho universal, defendendo a legitimação pela heterogeneidade dos jogos de linguagem e pelos consensos locais e temporários, sempre sujeitos à anulação e à desconstrução. Cada jogo mantém sua validade no seu contexto específico, de tal sorte que nenhum é capaz de se legitimar no contexto dos outros jogos. Isso revela, segundo os teóricos pós-modernos, que não mais existe a possibilidade de um determinado jogo de linguagem (metarrelato) estabelecer-se como verdadeiro e legítimo em relação aos demais. Por isso, entendem que se deve abandonar a idéia dos relatos de legitimação idealista ou humanista, em nome da disputa entre relatos. Em decorrência, propõem uma ciência permissiva, um conhecimento instável, em que haja espaço para o contraditório, o paradoxal, a desordem e o instável.⁸⁵

O pensamento pós-moderno é uma mistura de denúncias do niilismo, do vazio existencial, da ausência de valores, do hedonismo predominantes na sociedade atual,

84 “A esta nova disposição corresponde evidentemente um deslocamento maior da idéia da razão. O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo estes sistemas descritos numa metalíngua universal mas não consistente. O que passava por paradoxo e mesmo por paralogismo no saber da ciência clássica e moderna pode encontrar em algum desses sistemas uma força de convicção nova e obter o assentimento da comunidade dos *experts*. O método pelos jogos de linguagem que seguimos aqui adota modestamente esta corrente de pensamento.”(LYOTARD, op. cit., p. 80). Em seqüência, Lyotard complementa: “Convenhamos que os dados do problema da legitimação do saber, estejam hoje suficientemente desembaraçados para o nosso propósito. O recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação da humanidade para a validação do discurso científico pós-moderno. Mas, como vimos, ‘o pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa, e antes de tudo, pela ciência” (Ibid., p. 111). Veja também, SANTOS, Jair F. dos., op. cit., p. 84.

85 Cf. LYOTARD, 1990: 99 e seq.

com a defesa de uma sociedade totalmente anárquica e liberal e do individualismo absoluto; rejeita-se a idéia de história como um processo de progresso e de libertação; a história como uma seqüência de causalidades e fatos não ocorre. Não há classes ou grupos unificados; tudo é ecletismo e pluralismo. O mundo e a história são conduzidos por movimentos irracionais, não por fins e valores racionais; não há uma razão uniforme e universal capaz de dar unidade ao mundo e estabelecer um sentido último para a vida humana.

Os filósofos pós-modernos entendem que os grandes princípios e concepções que têm orientado o pensamento ocidental não passam de ilusões e que é preciso desconstruir conceitos, como *razão, sujeito, ordem, Estado, sociedade, sistema*, pois eles são instrumentos de poder que obstaculizam a emergência daquelas dimensões que trarão novas perspectivas para a vida humana: o desejo, a sexualidade, a linguagem, a loucura, a poesia, o jogo, a vida cotidiana.⁸⁶

Aparentemente, a crítica dos pós-modernos pode parecer inovadora e revolucionária, no entanto, Habermas alerta para o caráter conservador dessa proposta. Embora concorde com muitos dos diagnósticos realizados pelos pós-modernos e não negue a existência de motivos para o pessimismo que manifestam em suas análises, Habermas não aceita a conclusão desses pensadores acerca do esgotamento da racionalidade moderna por considerar que eles acabam confundindo os graus de coerção impostos pela racionalidade instrumental e o esgotamento de determinado potencial utópico – sociedade do trabalho - com os graus de capacidade da razão humana enquanto um recurso de emancipação. Escreve o autor sobre a pós-modernidade:

Na cena intelectual alastra-se a suspeita de que o esgotamento das energias utópicas denuncia não apenas um dos estados de ânimo passageiros do pessimismo cultural, mas toca mais fundo. Ele poderia denunciar uma transformação da moderna consciência do tempo em geral. Talvez dissolva-se aquele amálgama dos pensamentos histórico e utópico; talvez transforme-se a estrutura do espírito da época e do estado agregado da política. Talvez a consciência da história se descarregue de suas energias utópicas: assim como no fim do século XVIII, com a temporalização das utopias, as expectativas no paraíso imigraram para a vida terrena, hoje, duzentos anos depois, as expectativas utópicas perderiam seu caráter secular e readotariam uma forma religiosa. Julgo infundada essa tese do surgimento da pós-

⁸⁶ Cf. SANTOS, Jair F. dos., 1997: 73-74.

modernidade. Nem a estrutura do espírito da época nem o modo de debater as futuras possibilidades da vida se modificaram; nem as energias utópicas em geral retiraram-se da consciência da história. Antes pelo contrário, chegou ao fim uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho.⁸⁷

A crítica de Habermas aos pós-modernos, que ele denominou de “jovens conservadores”⁸⁸, centra-se na idéia de que todos eles acabam, em suas críticas, solapando o poder crítico e emancipador da razão; todos eles afluem para a mesma posição antiiluminista, têm a mesma visão fatalista da inevitável conseqüência terrorista das interpretações globais da história e confessam a mesma postura crítica contrária a qualquer iniciativa de qualquer intelectual favorável à defesa da razão humana. A figura de pensamento que lhes é comum repete-se, segundo Habermas, constantemente:

Há uma sórdida vontade de poder incrustada no próprio universalismo do iluminismo, no humanismo dos ideais de emancipação e na pretensão racional do pensamento sistemático; logo que a teoria se dispõe a passar à prática, cai a máscara por trás da qual aparece a vontade de poder dos mestres-pensadores da filosofia, dos intelectuais, dos mediadores de sentido – numa palavra, da Nova Classe.⁸⁹

Essa nova geração de pensadores perdeu a crença numa razão libertadora e tende a interpretar todos os esforços racionais como busca de autodestruição radical da humanidade. O absurdo toma o lugar da razão e a espécie humana planeja o atentado radical contra si mesma; a arte e toda a cultura contemporânea nada mais são do que a simbolização do absurdo e do apocalipse final.

No entendimento de Habermas, o grande limite dos pós-modernos reside no fato de pretenderem desconstruir a filosofia do sujeito, utilizando-se dos conceitos pertinentes a essa mesma filosofia. Em outras palavras, os pós-modernos caem em contradição performativa na medida em que desenvolvem uma crítica total à razão, negando-a, mas utilizando para isso argumentos racionais. Mesmo quando remetem a crítica em direção a elementos estéticos ou lingüísticos, não conseguem desvencilhar-se

⁸⁷ Habermas, 2000a: 105.

⁸⁸ Estamos nos baseando na classificação que HABERMAS desenvolve no *Discurso filosófico da modernidade* e no artigo *El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas*. In: BERNSTEIN, Richard. *Habermas y la modernidad*, 1994: 127-152.

⁸⁹ Apud PINTO, F. Cabral, *ibid.*, 1996:162.

de elementos racionais; pensam colocar-se acima das mazelas da racionalidade moderna, ignorando o horizonte fundamental em que se formou a autocompreensão da modernidade ocidental, no entanto só conseguem falar a partir desse horizonte.

Apel, companheiro de Habermas nessa luta contra os pós-modernos, expressa da seguinte forma tal contradição:

Em relação à tese global do pós-modernismo gostaria, antes de mais nada, que se atentasse na seguinte resposta: o logos ou a razão que se têm em vista aqui não podem – sob risco de autocontradição performativa – ser idêntico ao logos e à razão pressupostos na exigência de validade da tese global. Com efeito, pode-se ter em vista, sem perda de sentido, um conceito restrito de razão – um tipo abstrato de racionalidade enquanto objeto de relativização na história do ser. Mas o logos da filosofia pressuposto de fato na exigência de validade da tese já foi evidenciado em princípio no tipo por mim apresentado da racionalidade – autoreflexiva – do discurso [...] A “diferença ôntico-ontológico” e, portanto, o ser temporal, diversamente do ente e da “entidade”, só podem ser postos em discussão porque a diferença enquanto tal pode, manifestamente, ser tematizada de um modo lingüístico, tornando-se, assim, “objeto” de enunciados verdadeiros ou falsos [...]. A capacidade reflexiva para transcender-se do logos tem, antes, de corresponder em princípio à capacidade de diferenciação de sentido da história do ser.⁹⁰

Apel não aceita a confusão criada pelos pós-modernos – e nisso Habermas concorda com ele – de não estabelecerem uma diferenciação entre os diferentes tipos de racionalidade e a racionalidade enquanto tal, o que os levou a confundirem o discurso filosófico com qualquer outro tipo de discurso teórico-literário e a não perceberem a diferenciação entre um discurso fictício e um discurso com exigência de validade.⁹¹ Para Apel, deve-se admitir que sempre existe a possibilidade de distinção entre uma persuasão sugestiva e uma convicção fundamentada em argumentos.

É Castoriadis, entretanto, que faz um diagnóstico mais radical do papel da teoria do pósmodernismo:

⁹⁰ APEL, Karl-Otto. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 23, mar./1989, p.73.

⁹¹ APEL dá a essa tese a seguinte redação: “As pressuposições do argumentar que podem ser vistas como princípios de fundamentação última são aquelas que não podem ser contestadas sem autocontradição performativa e, precisamente por isso, não podem ser fundamentadas logicamente sem círculo (petitio principii).” (Ibid., p. 71).

O valor do “pós-modernismo” como teoria é refletir servilmente e, portanto, fielmente as tendências dominantes. Sua miséria é fornecer delas apenas simples racionalizações por trás de uma apologética pretensamente sofisticada, mas que não passa de expressão do conformismo e da banalidade. Digerindo-se agradavelmente com os discursos fúteis, tão em moda, sobre o “pluralismo” e o “respeito da diferença”, o “pós-modernismo” deságua na glorificação do ecletismo, na recuperação da esterilidade, na generalização do princípio do “tudo o que funciona é válido”, tão oportunamente proclamado por Feyerabend em outro domínio. Sem sombra de dúvida, a conformidade, a esterilidade e a banalidade, o “tudo bem” são traços característicos desse período.⁹²

Seria simplificar demais afirmar que as reflexões dos pós-modernos constituem-se em discurso de justificação do *status quo*, porém não é difícil identificar em suas argumentações elementos que podem ser facilmente transformados em idéias legitimadoras da situação vigente. Enquanto apregoa o multiculturalismo e tenta provar que a hiperindustrialização atual não conduz a uma sociedade hiperindustrial, mas, ao contrário, à dissociação do universo cultural do universo técnico e econômico, a “ideologia” pós-moderna promove a separação da dimensão cultural da sua interdependência com a economia e com a política. Com isso, afirma Touraine, “a experiência e a linguagem substituem os projetos e os valores, a ação coletiva perde toda a existência, da mesma forma que o sentido da história.”⁹³ E conclui o mesmo autor, logo adiante:

No caso do pós-modernismo, porém, é necessário superar uma dificuldade mais séria, pois até seu nome é curiosamente contraditório, uma vez que ele recorre a uma definição histórica – pós – para denominar um movimento cultural em ruptura com o historicismo; isso incita em buscar num estado de sociedade a explicação de um conjunto cultural que procura definir-se por si próprio, como um texto.[...] O que perturba a relação do homem com a sociedade: ele estava na posição de produtor, de criador de uma historicidade; ei-lo agora, não mais diante de uma natureza que ele transforma com suas máquinas, mas inteiramente incorporado a um mundo cultural, a um conjunto de sinais e de linguagens que não possuem mais referências históricas. Isso parece fragmentar definitivamente a idéia de sujeito, sempre associada à de criação e mais amiúde ao trabalho da razão. Tudo se fragmenta, da

⁹² CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto 3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 25.

⁹³ TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 202.

personalidade individual à vida social. Esta ideia destrói o pensamento social clássico, aquele pelo qual o triunfo da razão permite e impõe uma correspondência entre normas do sistema social e as motivações dos atores, de forma que o ser humano aparece antes de tudo como cidadão e trabalhador. Doravante está consumado o divórcio entre o sistema e os atores.⁹⁴

Se a separação que os pós-modernos querem introduzir entre sistema e ação dos atores tem algum poder crítico, torna-se de difícil constatação, mas o resultado inverso do seu uso ideológico para justificar a ação sistêmica, tendo em vista comportamentos previsíveis a partir das leis do mercado, é facilmente verificável. Afinal, nada melhor, para um mercado altamente racionalizado do ponto de vista instrumental, que se defrontar com subjetividades enfraquecidas e sociedades “desorganizadas e irracionais” para impor a ordem que a este convém. Segundo o entendimento de Habermas, “embora sejam interessantes no fundamental, essas teorias permanecem indiferentes aos resultados.”⁹⁵ Seus defensores são céticos e seu ceticismo deixa o caminho livre para o fortalecimento das apologias do desenvolvimento tecnocrático e, com isso, tornam-se cúmplices de “uma já venerável tradição do contra-iluminismo”.⁹⁶ Com efeito, todas as teorias pós-modernas são altamente insensíveis ao conteúdo ambivalente da modernidade cultural e social. As suas teses de desdiferencialização, de desreferencialização, de desmaterialização, de desestetização, de despolarização, de dessubstancialização, acabam promovendo um sentimento de vazio e de confusão generalizada. A sociedade parece estar mergulhada numa geléia geral ao mesmo tempo em que o mundo sistêmico, orientado pelo dinheiro e pelo poder, continua mantendo-se orientado racionalmente e complexificando-se cada vez mais. Esse paradoxo não encontra nenhuma mediação no pensamento pós-moderno e, em decorrência, nenhuma possibilidade de superação.

⁹⁴ Ibid., p. 203.

⁹⁵ Habermas, 1990: 310.

⁹⁶ Habermas, 2000a: 16.

CAPÍTULO 3:
A EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA HABERMASIANA

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA HABERMASIANA

Entendemos que, para apresentar o fulcro dessa tese, faz-se necessário explicitar os desdobramentos da teoria da ação comunicativa e sua fundamentação racional sobre o processo educativo.

Nosso escopo, neste capítulo, será de contestar as abordagens reducionistas sobre razão e sobre o poder emancipatório da educação, desenvolvidas pelo positivismo, pelo neopragmatismo e pelos teóricos pós-modernos e, concomitantemente, fundamentar uma proposta pedagógica crítica e libertadora tendo por base a *Teoria Comunicativa* de Habermas.

Ainda que o autor tenha produzido muito pouco acerca das implicações pedagógicas da sua teoria, alguns textos podem auxiliar no tratamento dessa temática. Nesse sentido, estaremos utilizando especialmente os seguintes textos: *Teoria da ação comunicativa*, *Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios*, *Teoria e práxis*, *Para a reconstrução do materialismo histórico*, *Técnica e ciência como ideologia*, *Conhecimento e interesse* e *Soberania popular como procedimento*.⁹⁷

Após expormos, em termos gerais, as perspectivas da teoria comunicativa para a educação, analisaremos o contexto escolar, partindo da reconstrução que Habermas realiza da teoria da modernidade, utilizando, para tanto, os dois conceitos fundamentais que o autor desenvolve para explicar tal processo: sistema e mundo da vida. Entendemos que a escola é um contexto em que confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder, como elementos que afluem do mundo da vida. Nossa concepção é de que não se pode fazer uma análise simplificada do conflito que advém dessa dupla intervenção. Não basta propor, diante da constatação da predominância da racionalidade sistêmica no contexto escolar e na educação atual, a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa; precisa-se proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, dificilmente deixará de sofrer a interferências das instâncias mencionadas. Nosso entendimento é de que, por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de

⁹⁷ HABERMAS, Jürgen. Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: n. 26, (100-113), mar./1990.

mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível a revisões permanentes e a novas reconstruções.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de 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.

Ao tornar explícito que o processo basilar que determina a constituição da realidade, em última instância, são os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida, o autor identifica um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização total e que indica um manancial de poder emancipador a ser explorado. Mesmo que, em dadas circunstâncias, a humanidade viva sob situações de opressão e de exploração – como é o caso da sociedade atual –, as condições de possibilidade para a emancipação desse estado de coisas ainda se encontram postas na instância supra-estrutural do mundo da vida. A humanidade não está entregue a um acontecer no qual as condições de racionalidade se transformam conforme as circunstâncias de tempo e lugar; a razão humana possui uma força transcendental que torna não somente possível, mas necessária a reconstrução crítica do agir e pensar humanos, fazendo com que sejam permanentemente rompidas as visões dogmáticas e relativistas que se apresentam na história. A comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a idéia regulativa da crítica social e ideológica. A potencialidade emancipatória vincula-se, pois, à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida.

Assim, mundo vital torna-se um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e, em decorrência, para a educação. A redescoberta dessa natureza da racionalidade comunicativa não coagida que se mantém agindo no mundo da vida faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua

libertação. Na racionalidade comunicativa, que torna possível a instauração do mundo da vida, 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 indica para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social.

Dentro dessa perspectiva, Habermas desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem a visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. Embora tenha uma visão mais otimista sobre o papel do conhecimento e sobre o poder da razão humana que seus colegas da Escola de Frankfurt, Habermas não é partidário da visão teleológica da história, não acreditando que, pela razão ou através de qualquer outro meio, a humanidade possa instituir uma sociedade ideal, modelar. O autor está muito mais preocupado em fundamentar a teoria de que a razão humana é capaz de, *reconstrutivamente*, superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma, desde que se coloque na condição de ser permanentemente questionada na esfera pública, por meio da comunicação não coagida, ou seja, que a validação das ações não seja processada por outro recurso que não o do melhor argumento. Assim, todo o produto de sua produção, ou seja, todo o conhecimento, deve ser concebido como um saber suscetível à crítica, cuja validade se mantém até o momento em que for mantido o argumento que lhe dá sustentação. Ademais, a legitimidade de todo o conhecimento deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos.

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, de outra parte, para a necessidade de uma abordagem diferente da relação entre teoria e prática. Mesmo que Habermas, neste particular, seja herdeiro da teoria marxista, ele tematiza essa questão estabelecendo uma outra mediação entre o pensar e o agir humanos; repensa a relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre elas no mundo da vida, pela ação comunicativa. Sua crítica parte da análise do reducionismo produzido especialmente pela visão positivista – tecnicista – de compreensão da relação entre teoria e prática, a qual, 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 razão – e de conhecimento –, o positivismo acaba estabelecendo um decisionismo irracional no campo da práxis, que exclui sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam e, em consequência, o processo histórico da sua constituição. 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.⁹⁸

Como já dissemos, Habermas, não se contenta em apenas denunciar o caráter reducionista do positivismo e em mostrar a unidimensionalidade que o mesmo apresenta quanto à relação teoria-prática, mas lança-se na tarefa de buscar uma nova mediação entre elas. Para tanto, ele procura apoio numa filosofia crítica que coloca sob suspeita a visão monológica do pensar e agir científicos e passa a compreendê-los dentro de um quadro em que todo o conhecimento submete-se, continuamente, à reavaliação, tendo por base não somente o terreno da justificação lógica e da eficiência técnica, mas os possíveis efeitos de seu agir sobre a vida prática dos homens, bem como os interesses orientadores de cada instância do conhecimento.

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas passa a ser feita tendo por referência a lógica do mundo da vida, tendo por método referencial o hermenêutico-reconstrutivo-crítico. Este método se define pela sua umbilical relação com a práxis do mundo da vida, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria-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.⁹⁹

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa é, no nosso entendimento, muito produtiva para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos

⁹⁸ Cf. SIEBENEICHLER, op. cit., p. 71 e CARR y KEMMIS, op. cit., p. 76.

⁹⁹ “Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à práxis social.” (Habermas, 2000a: 293).

conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Pedagogicamente, isso implica que sejam permanente reacopladas ao julgamento do mundo da vida – através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta – as diversas modalidades de conhecimentos e de valores, legitimando uns e outros por meio desse procedimento.

Em síntese, vislumbramos que a perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva* cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida – neuroses e ideologias – e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.

O desafio atual da educação é a crítica radical à linguagem e à comunicação, pois, no entender de Habermas, é nelas que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto. Por intermédio desse retorno ao mundo da vida, a educação poderá reassumir seu papel crítico, libertador. Afinal, se acreditamos que o processo de esclarecimento cultural deve ser o papel fundamental da educação e que, para que esse processo possa desenvolver-se, é necessário pressupor que todos, em princípio, possuem competência comunicativa, a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo o potencial de uma racionalidade submersa sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica.

Nesse processo reconstrutivo da racionalidade, base para a retomada da perspectiva crítica e transformadora da educação, a filosofia – neste caso específico, a filosofia da educação – assume um novo papel. A filosofia não tem mais o poder que a tradição lhe atribuíra de oferecer um conhecimento totalizador, definitivo, salvacionista,

nem 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. De outra parte, ela também não pode ser reduzida à literatura ou à função poética, como querem os relativistas. No entendimento de Habermas, 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.

A tarefa da filosofia atual consiste em delimitar uma concepção mínima de racionalidade e de esclarecer as confusões que determinadas concepções de conhecimento – inclusive dela própria – têm provocado na humanidade. Compete-lhe o papel de buscar restabelecer a unidade da razão 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 que-fazer dos indivíduos, e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida.

Todos os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de saberes válidos quando justificados por argumentos racionais. O argumento reconhecido pela comunidade comunicativa como *o melhor* é o critério último de validação de qualquer saber, seja ele científico, prático ou estético. Por isso, o problema da *validação* torna-se, no entender do autor, o tema fundamental da filosofia. Em conseqüência, na Teoria Comunicativa, a filosofia passa a assumir a função de *intérprete mediadora*, devendo interagir, sem discriminações e dogmatismos, com todos os campos do saber, com a pretensão de racionalizar¹⁰⁰ todas as instâncias do pensar e agir da humanidade pelo processo da validação baseado em argumentos.

No que tange especificamente à educação, a função da filosofia deve ser de ajudar a revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nos diversos campos

100 “*Racionalizar* significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual. Racionalizar significa a superação de tal comunicação sistematicamente distorcida, na qual o consenso relativo às pretensões de validade reciprocamente colocadas – que servem como suporte à ação –, sobretudo o consenso acerca da veracidade das exteriorizações intencionais e sobre a justeza das normas de base, é conservado de pé só aparentemente, ou seja, como uma contrafação.” (Habermas, 1993: 34).

do saber, bem como ajudar a esclarecer os conhecimentos intuitivos que, em geral, determinam o agir e pensar de professores e alunos. A filosofia deve ser a guardiã da racionalidade comunicativa, promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos; ela deve zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar. Vamos analisar detalhadamente cada um desses pontos.

3.1 O contexto escolar: sistema e mundo da vida

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

A predominância da racionalidade sistêmica traz como conseqüência, no entendimento de Habermas, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que essa, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios

autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares [...] tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo (sic). O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação.(sic) [...] O efeito final é uma consciência de contingência, não só dos conteúdos da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização. A escolaridade formal compete com a educação familiar desde a idade pré-escolar.¹⁰¹

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural, levando a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. A escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e na qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos e, ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

A dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal. Assim, cada indivíduo passa a representar apenas uma peça de composição de uma estrutura que, antecipadamente, determina as tarefas necessárias para sua conservação, com base na lógica da adequação dos meios aos fins.

¹⁰¹ Habermas, 1985: 94.

A predominância sistêmica na educação produz um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social. Perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise da identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e psicopatologias são algumas das perturbações decorrentes dessa dinâmica colonizadora.¹⁰²

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico muito comprometedor do ponto de vista epistemológico, à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com as instâncias normativa e política.¹⁰³

Como podemos constatar nessa argumentação inicial, a leitura do processo educacional tendo por referência a relação entre sistema e mundo da vida nos remete à teoria da modernização desenvolvida por Habermas; nela, podemos encontrar elementos produtivos que nos ajudarão a explicitar o papel específico da educação, especialmente a escolar, no contexto da sociedade moderna.

Habermas desenvolve a sua teoria da modernidade reconstruindo, como já analisamos anteriormente, a teoria de Weber sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. O autor considera que Weber teve grande mérito ao analisar a evolução da história ocidental tomando por tese a crescente racionalização da cultura e da sociedade; aceita, também, a sua tese geral de que o processo de desencantamento da religião funda as condições internas necessárias para a entrada da racionalização no mundo ocidental. Discorda, porém, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando Weber à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade.¹⁰⁴

¹⁰² Habermas apresenta um quadro-síntese das principais patologias do processo de colonização do mundo da vida, em *Teoria de la Acción Comunicativa* 2, p. 203, figura 22.

¹⁰³ “A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão 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 autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (Habermas, 1994: 74).

¹⁰⁴ Cf. Habermas, 1987a: 197 e seq.

Habermas pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive o da educação, usando como referência um modelo de diversos graus de racionalidade na orientação das ações. O desenvolvimento não é decorrente da passagem da racionalidade fundada em valores (*Wertrationalität*) à racionalidade orientada à consecução de objetivos (*Zweckrationalität*), mas *do processo de diferenciação e autonomização da dimensão sistêmica frente à dimensão do mundo da vida*.¹⁰⁵ Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos *distintos tipos de princípios de socialização* e não nos diferentes tipos de orientações à ação, ou seja, segundo palavras do próprio autor,

a racionalização do mundo da vida possibilita que a integração da sociedade se polarize através de meios de controle independentes da linguagem, permitindo com isso uma desvinculação de âmbitos de ação formalmente organizados, os quais atuam agora, por sua parte, como realidade objetivada, sobre os contextos da ação comunicativa e opõem ao mundo da vida marginalizado seus próprios imperativos.¹⁰⁶

Partindo dessa linha explicativa, Habermas propõe uma releitura das patologias da modernidade, em especial das teses da *perda da liberdade* e da *perda de sentido* de Weber. Essas releituras são, no nosso entendimento, de fundamental importância para a compreensão das patologias que se apresentam no interior do contexto escolar e no processo educacional geral da sociedade contemporânea. Por isso, retomamos alguns aspectos da análise habermasiana.

Habermas reinterpreta a tese da *perda da liberdade* recorrendo à tese da *colonização do mundo da vida*, baseado na constatação da crescente mediação das diversas esferas do mundo da vida pela esfera sistêmica. Para tanto, Habermas identifica as novas configurações que as diversas instâncias da sociedade passam a ter com o desenvolvimento do mundo sistêmico. Constata, inicialmente, que a *esfera privada* deixa de se ocupar das funções econômicas fundamentais e passa a se envolver com funções complementares do ponto de vista sistêmico; já a *esfera pública* se torna, progressivamente, o espaço da ação do Estado, do poder, em detrimento da ação dos cidadãos. As esferas da opinião pública cultural e política acabam definidas desde a

¹⁰⁵ Cf. Habermas, 1987b: 451.

¹⁰⁶ Habermas, 1987b: 451.

perspectiva do sistema como instâncias relevantes para a obtenção da legitimação sistêmica. Assim, o mundo da vida perde sua centralidade na condução do processo da constituição da realidade e assume uma função coadjuvante no contexto sistêmico.¹⁰⁷

A esfera sistêmica, destarte, assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição de papéis de organização: de um lado, organiza a força de trabalho assumindo o papel do empresariado; de outro, organiza as relações do público com a administração mediante a organização do papel do cliente público. Desse processo, surge a monetarização da força do trabalho e a burocratização das relações com o Estado, configurando-se o que Weber denomina de *racionalização*.

Habermas constata, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador.¹⁰⁸

O autor, na seqüência de sua análise sobre o fenômeno da perda da liberdade, destaca o processo que leva o sistema a influir na formação do consumidor e do participante dos processos da opinião pública. Considera que, embora seja um processo também organizado formalmente, esse não se apresenta em forma de um sistema enquanto tal. No entanto, ele não deixa de orientar e condicionar, através de regulações jurídicas e de condicionamentos, os comportamentos e os modos de vida adequados socialmente, formando consumidores e cidadãos dentro da lógica própria do sistema

¹⁰⁷ Sobre as conseqüências dessa intromissão do sistema na esfera privada, veja, HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 169 e seq.

¹⁰⁸ Cf. Habermas, 1987b: 452-453.

capitalista e do regime liberal burguês.¹⁰⁹ Essa coação representa, para Habermas, uma das dimensões da perda da liberdade dos indivíduos na contemporaneidade.¹¹⁰

Dentro dessa mesma perspectiva, o autor reinterpreta a tese da *perda de sentido* de Weber. Usa por referência não mais a irreconciliabilidade das diversas esferas de valor ou a unidimensionalidade da racionalidade orientada a objetivos e, sim, a monetarização e a burocratização do mundo da vida, tanto no plano privado como no público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico, trazendo como conseqüências o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das tradições vivas produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas, que cada vez mais se afasta do processo de produção pública. A cultura, enquanto produção científica, estética, crítica e moral, racionaliza-se e torna-se obra de profissionais, adequando-se às exigências do dinheiro e do poder. Isso, bem mais do que simplesmente ameaçar uma desvalorização da tradição, produz o *empobrecimento cultural* do mundo da vida pela destruição de *processos de compreensão* que são fundamentais para a preservação do seu sentido e unidade. Daí a conclusão de Habermas:

O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana, afirma Habermas, não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor conforme a seu próprio sentido específico, senão a ruptura elitista da cultura dos especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, senão somente a penetração das formas da racionalidade econômica e administrativa nos âmbitos de ação, que por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitam incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder.¹¹¹

¹⁰⁹ Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 e HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.

¹¹⁰ Cf. Habermas, 1987b: 452 e seq.

¹¹¹ Habermas, 1987b: 469.

A educação atual e suas patologias inserem-se nesse contexto de colonização do mundo da vida. Por isso, a tarefa da educação, na visão de Habermas, consiste em lutar contra esses processos de perda de sentido e de perda da liberdade, opondo-se à crescente tentativa de monetarização e burocratização da esfera escolar e insistindo para que a escola volte a ser gerida, prioritariamente, pela esferas do mundo da vida.

Com efeito, as conseqüências patológicas da progressiva ingerência das instâncias dinheiro e poder sobre a educação podem ser constatadas, sem muita dificuldade, no contexto escolar. Afora as crises sistêmicas provocadas pela incapacidade do capitalismo tardio em atender às demandas atuais da educação, a influência nefasta da monetarização da educação torna-se explícita nas relações dicotômicas que ele promove entre professores, alunos e o conhecimento.

O conhecimento, na perspectiva da esfera do dinheiro, assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo-se a sua conotação como valor epistemológico e como importância social. Isso redundará na sobrevalorização de algumas áreas do saber em detrimento de outras economicamente menos rentáveis. Em outros termos, o saber passa a ser valorizado tão-somente como meio de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil. Isso explica a maior importância atribuída às disciplinas e aos cursos de maior perspectiva econômica por parte da maioria da população e a subestimação daqueles conhecimentos de validade humanística e de formação geral. Assim, o conhecimento, enquanto mercadoria, torna-se o elemento central do processo pedagógico em detrimento do processo de interação entre professor e alunos.

Isso empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o leva a assumir uma função mercantil. A relação que se passa a estabelecer é aquela própria do mercado, o qual passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto – o melhor conhecimento – é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar

saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assuma ares de competitividade mercantil. À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora.”¹¹²

Frigotto (1995) também chega à conclusão semelhante ao analisar as consequências do capitalismo sobre o conhecimento: “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo.”¹¹³ Na perspectiva monetarista, a educação é um negócio como qualquer outro e a cultura desenvolvida na escola não passa de uma mercadoria. Com isso, a escola configura-se como mais um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a semicultura.¹¹⁴ Constatando tal fato, escreve Habermas:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o

¹¹² Habermas, 1987b: 461.

¹¹³ FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional, In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85.

¹¹⁴ “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.(...) Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde[...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.” (ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, a. XVII, n. 56, dez./ 1996, p. 389).

“conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela preformação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir.¹¹⁵

A tarefa da educação atual deve ser a de se opor a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”.¹¹⁶ À escola compete promover uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas. A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para que o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, possa agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa a ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as “verdades reveladas”, evitando ser mero consumidor ou receptor dos mesmos. Isso não implica concluir que se deva aceitar qualquer afirmação ou qualquer argumentação como correta ou verdadeira, mas que é direito de todos explicitarem suas compreensões e suas interpretações, mesmo porque, só assim, os enganos e erros podem ser superados. Só assim, poderemos promover a emancipação dos indivíduos dos seus próprios enganos e superar as visões impostas de forma dogmática, através dos diferentes mecanismos de dominação.

A perspectiva de Habermas permite-nos concluir, portanto, que a luta da educação deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural, contra a sua tentativa de transformar os indivíduos em meros consumidores de cultura de massa, destituindo-os do papel de produtores de saber, de valores, e de conhecedores críticos da cultura da humanidade. Habermas aspira a fazer dos seres humanos

¹¹⁵ Mudança Estrutural da Esfera Pública, p. 196. Devemos destacar que, muito embora nessa passagem Habermas esteja analisando as transformações culturais do final do século XVIII, sua conclusão pode ser relacionada ao problema da cultura de massa dos tempos atuais.

¹¹⁶ Habermas, 1984: 200.

pensadores da cultura que eles mesmos constroem, não meros consumidores de cultura alienígena. Para tanto, é preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se a referência primeira no contexto escolar.

A influência sistêmica não se limita, porém, à interferência econômica. Habermas demonstra que o processo de colonização do sistema escolar ocorre, também, por meio da burocratização, especialmente pelo processo que o autor denomina de *judicialização da esfera escolar*.¹¹⁷ Esse processo realiza-se através da “implantação dos princípios do Estado de direito” que, embora possa trazer alguns benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar – geralmente é realizado através do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio de intervenções burocráticas, alheio à participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos. Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida, regendo-se a convivência em seu interior por normas formais: “Como sujeitos jurídicos adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito.”¹¹⁸ A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam tornando-se inconseqüentes.¹¹⁹

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar não se limita, no entanto, à intervenção sobre a instituição escolar em si, enquanto estrutura sistêmica; ela interfere, também, na formação da identidade da própria criança. A socialização primária que deveria ocorrer na família e na escola, por meio da ação

¹¹⁷ Cf. Habermas, 1984: 522.

¹¹⁸ Cf. Mudança Estrutural da Esfera Pública, p. 522. Habermas, nessa exposição, refere-se especificamente às reformas de ensino introduzidas na República Federal da Alemanha através de atos jurídicos e imposições burocráticas em vista das necessidades emergentes de uma sociedade de mercado cada vez mais exigente e competitiva. Consideradas as diferenças, acreditamos que processo não muito diferente tem sido proposto no Brasil, como é o caso da nova LDB e, anteriormente, das leis 5692/71 e 5540/68.

¹¹⁹ Essa temática é analisada por PINTO, José Marcelino de R. *Administração e liberdade: um estudo do conselho da escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

comunicativa e com independência em relação às normas jurídicas, passa cada vez mais a receber as interferências sistêmicas, que, em geral, acabam produzindo perturbações e patologias. Habermas constata isso quando escreve:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status.¹²⁰

A educação, um atributo exclusivo da família e uma função inerente ao mundo da vida, é transposta, com o desenvolvimento da sociedade moderna, para a esfera sistêmica. Com isso, ocorre a mudança estrutural da família, da educação e da personalidade; o processo de socialização sofre uma crescente interferência sistêmica pela criação e imposição de hierarquias de *status*, de padrões de valores profissionais e de estereótipos sexuais; a família torna-se agência em que os imperativos sistêmicos se imiscuem nos destinos das pulsões, passando a estrutura comunicativa interna da família e da escola a assumir uma função apenas subsidiária. Porém, assim o entende Habermas, essa estrutura não é destruída de forma completa; por isso, pode-se recuperar seu poder constituidor. Para tanto, é necessário atentar-se para o processo de libertação e de auto-regeneração inerente ao mundo da vida, que se mantém como força de resistência contra a dominação sistêmica. É isso que ele defende quando, analisando a crise causada pela tentativa de imposição de reformas de ensino pelo Estado alemão, escreve:

As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, “iniciativas cívicas”. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu medium natural e um novo consenso sobre

¹²⁰ Habermas, 1984: 185.

valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos.¹²¹

Habermas, nesse ponto, advoga que as estruturas de comunicação do mundo da vida, especialmente no seio da família, apresentam-se cada vez mais exigentes, apesar de reconhecer que o desacoplamento das instâncias do dinheiro e do poder as tornam mais vulneráveis. Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo da vida à medida que as ações consensuais tornam-se cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado.

Essa mudança estrutural no processo de socialização tem, entretanto, um preço, pois torna os indivíduos suscetíveis a uma dupla influência e, conseqüentemente, sujeitos a uma duplicidade de riscos: de um lado, com o enfraquecimento do poder de coação da família, podem crescer os problemas de identificação e os sentimentos de desamparo; de outro, podem agudizar-se os problemas da crise da adolescência e da crise da idade adulta. Em outros termos, o desacoplamento entre sistema e mundo da vida provoca o surgimento de disparidades entre as competências, atitudes, motivos individuais e as exigências funcionais dos papéis que o indivíduo adulto deve exercer. A socialização que ocorre no interior da família já não se encontra tão funcionalmente sincronizada com as condições exigidas pelas instituições sistêmicas. Isso repercute de forma direta sobre a escola e a educação, criando a necessidade de se ter que pensar a solução do problema do conflito entre as necessidades de formação (*Bildung*) do indivíduo e as exigências sistêmicas.

Ainda que, por vezes, uma intervenção sistêmica se faça necessária para proteger o bem-estar da criança, essa se torna improcedente quando passa de uma função subsidiária para a função determinante, transferindo os anteriormente intocáveis privilégios dos pais e dos professores de educar e orientar os filhos e os alunos à dependência de decisões de juristas e de outros especialistas do ramo. Embora o desenvolvimento sistêmico possa representar algum avanço dos direitos jurídicos do indivíduo, tornando-o mais independente em relação à família e à escola, o sistema cobra-lhe um preço muito alto por essa independência: além de tornar-se dependente do Estado e de se ver obrigado, a cada momento, a apelar para a sua ajuda, ele não encontra

¹²¹ Habermas, 1983: 102.

no Estado aquela relação que é indispensável ao seu desenvolvimento normal, humano: a interação comunicativa. As conseqüências de tal dependência expressam-se nos fenômenos da despersonalização, na indiferença diante do conhecimento, na falta de disposição para a busca de novos saberes, na ausência da criatividade, na supressão da responsabilidade, no imobilismo e na apatia generalizada.

Com efeito, os processos de compreensão que dão sustentação ao mundo da vida necessitam de uma tradição cultural totalmente aberta, comunicativa. Porém, com a interferência sistêmica, eles são bloqueados e substituídos pela *reificação*¹²² da práxis cotidiana, à medida que já não podem mais agir livremente e desenvolver práticas discursivas que fundamentem argumentativamente a verdade, a justiça e a estética. Os imperativos sistêmicos procuram expulsar da esfera da vida privada e da esfera da vida pública todos aquelas influências que podem representar algum risco para a estabilidade sistêmica, especialmente os elementos prático-morais e comunicativos. Como, no entanto, os padrões culturais de demanda de bens econômicos e os padrões culturais de legitimação continuam a obedecer a uma lógica ligada ao mundo da vida, eles não estão tão abertos aos ataques da economia e da política; com isso, mantêm-se formas de resistência contra a colonização total.¹²³

Para Habermas, a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente; a legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo e, por isso, a ação pedagógica deve ser desburocratizada e os currículos devem ser minimamente regulamentados; a interferência sistêmica deve ser reduzida ao menor grau possível e somente atingir aqueles aspectos referentes ao atendimento das necessidades de manutenção de estratégias necessárias para a sobrevivência individual e coletiva. Além disso, tal interferência deve sempre passar pela decisão participativa de todos os atingidos, o que exige que todos tenham conhecimento do que se está tratando e possam avaliar as conseqüências dos resultados dessa escolha. A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

¹²² Esse conceito tem o sentido que lhe atribui LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Porto: Escorpião, 1974, em que estão compreendidos o conceito de *objetivação racional* de Weber e o conceito de *fetichização da mercadoria* de Marx.

¹²³ Cf. Habermas, 1987b: 458 e seq.

A regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda a vida escolar, enfim, devem ser definidos participativamente, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico podem ser livres e capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito.¹²⁴ O referencial principal do processo pedagógico deve ser o mundo da vida da clientela escolar: ele deve ser a fonte da qual são retirados os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente, buscando, com isso, atingir uma compreensão mais transparente da realidade vivida e promovendo as transformações necessárias para que se tenha uma vida melhor. As situações problemáticas do mundo da vida é que devem ser, portanto, as temáticas a ocupar o discurso pedagógico. Assim, a definição dos programas de ensino deve ocupar-se, prioritariamente, das situações polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes do processo pedagógico.

A significação do mundo da vida como referencial central do projeto habermasiano decorre da concepção do autor de que a razão humana deve ser concebida, de algum modo, como ser e consciência, como necessidade e liberdade, como realidade e potencialidade. O mundo da vida é a referência mais imediata que possuímos e de onde partimos para desenvolver qualquer saber; ele é a realidade constituída por mediações lingüísticas que possibilitam a emergência de concepções divergentes e alternativas práticas quanto ao significado da vida, à validade dos saberes e ao sentido das manifestações de cada indivíduo. O mundo da vida, embora se apresente na maior parte do tempo como não problemático, como isento de conflitos e de dúvidas – diariamente repetimos atos e agimos da mesma maneira com a certeza de que nosso mundo da vida continuará existindo tal e qual –, é um *meio não puro* e não está afastado de enganos, de conflitos, de possibilidades de extinção. Por isso, ele também está sujeito a crises. Acontece que tais crises não podem ser solucionadas, sem violência, por via administrativa, mas tão-somente pelo exercício da argumentação para a geração de novas motivações, de novos valores e de novas normas aceitas coletivamente.

124 Cf. Habermas, 1987b: 525-527.

Ao mesmo tempo em que é afirmação, repetição, confirmação da tradição, o mundo da vida é possibilidade de transcendência, de mudança, de transformação. Todos os indivíduos sabem que o mundo da vida, apesar de aparentemente inabalável, é contingente, falível, estando permanentemente ameaçado por crises que podem colocar em risco a sua permanência. Diante dessa ameaça, de que dispõe a humanidade para superar tal fatalidade? A comunicação, tão somente a comunicação, afirma Habermas. Todos sabem ou, pelo menos, podem saber que, diante da fragilidade das convicções que fundamentam o mundo da vida, mantém-se nele, mesmo assim, a possibilidade do agir comunicativo. Nesse sentido, podemos entender a razão do argumento de Habermas sobre a necessidade de uma situação ideal de fala: o pressuposto de uma situação ideal de fala só é necessário porque as convicções que formam o mundo da vida são suscetíveis de contestação, e somente essa situação ideal é o dado contrafactual que pode determinar a superação de situações problemáticas que ameaçam a unidade do mundo da vida.

Em Habermas, o mundo da vida assume o lugar da realidade ou do ser do conhecimento; é o *dado* primeiro no qual tudo assume sentido; é o horizonte das experiências pré-científicas de onde são originários os conhecimentos que se constituem historicamente. O universo da idealidade das ciências modernas e das ciências de todos os tempos nasce do mundo da vida, uma vez que este é constituído a partir das formas sensíveis das coisas e das representações simbólicas nascidas da experiência cotidiana. O sentido do conhecimento científico encontra-se preestabelecido no mundo da vida; a compreensão do sentido dele depende e a ele deve se destinar. As idealidades científicas não são, pois, realidades objetivas, independentes do mundo da vida e das ações intersubjetivas, mas produções que emergem das interações humanas desenvolvidas no contexto do mundo da vida e que, aos poucos, vão se autonomizando, constituindo uma instância à parte.

O mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais são produzidas. Somente atingindo a estrutura do mundo da vida, isto é, a interação comunicativa dos sujeitos, é que qualquer proposta de mudança terá sucesso. Aliás, isso já foi constatado pela moderna indústria cultural, que cada vez mais procura adaptar seus produtos aos *mundos da vida* e, assim, realizar seu intento. Se consideramos que a verdade não é uma afirmação que corresponde a um objeto ou a

uma relação real, mas uma afirmação considerada válida num processo de argumentação discursiva, um consenso fundado em relações cotidianas, podemos entender a razão que leva Habermas a atribuir tanta importância ao mundo da vida.

No entendimento do autor, são as pessoas, quando falam entre si e se entendem sobre algo, que estabelecem as verdades ou promovem as mudanças do mundo, não quando ouvem, lêem ou assistem aos meios de comunicação isoladamente. Em outros termos, somente penetrando nas falas dos indivíduos e nos processos de entendimento que os mesmos estabelecem entre si é que a indústria cultural obtém o sucesso que almeja de colonizar o mundo da vida. Esse mesmo processo pode realizar-se em relação à escola, à medida que, cada vez mais, o sistema tenta introjetar nas comunicações diárias que se desenvolvem na escola modos de ser e pensar adequados aos objetivos sistêmicos e aos interesses do mercado. Por isso, uma educação que se quer crítica deve lutar contra o processo de colonização e a favor da preservação daquela dimensão que subsiste no mundo da vida e que pode fortalecer a resistência contra um mundo totalmente administrado e dirigido por interesses exclusivamente econômicos: a comunicação não distorcida.¹²⁵

Hoje os movimentos de resistência e de emancipação¹²⁶ – dentre esses, o da educação – devem estar cada vez mais atentos para os processos de colonização do mundo da vida e lutar contra tal processo: “A teoria da reificação, reformulada em conceitos de sistema/mundo da vida, [...], ao invés de seguir as pegadas dispersas de uma consciência revolucionária, deveria indicar as condições para o ressurgimento da cultura racionalizada com uma comunicação dependente de tradições vitais.¹²⁷

Isso não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através das esferas específicas da ciência, da moral e da arte, mas respeitar a esfera do mundo da vida como o foro que deve validar, em última instância, todos esses conhecimentos, acatando-os ou rejeitando-os em função da integridade do mundo da vida.

¹²⁵ Cf. Habermas, 1987b: 551-554.

¹²⁶ Habermas identifica com a característica de potencial de emancipação na atualidade apenas o movimento *feminista*, pois somente ele tem como objetivo a emancipação das mulheres contra formas de vida concretas marcadas pelo monopólio masculino. Os demais movimentos têm apenas características de resistência contra formas de dominação em territórios específicos, mas não a pretensão da conquista de novos territórios. (Cf. T Habermas, 1987b: 558).

¹²⁷ Habermas, 1987b: 484.

Para tanto, o professor e a comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa.

Habermas entende que é indispensável, na educação, manter-se a predominância do mundo da vida como referencial fundamental para a formação de uma sociedade livre e autônoma e que o mecanismo da interação comunicativa não pode ser substituído por qualquer outro meio de interação. Embora reconheça ser impossível chegar-se a uma comunicação totalmente isenta de interferências sistêmicas, não admite que as coordenações das formas gerais de organização sejam totalmente desligadas do mundo da vida e realizadas sem a mediação comunicativa. O mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade da pessoa se constitui e que se encontram os potenciais de mudança social; ele é o destino comum dos humanos e nele encontramos as explicações para nossos problemas e as soluções para nossos conflitos; nele os indivíduos agem interativamente e produzem valores e suas identidades culturais. Mesmo possuindo, por vezes, visões distorcidas e patologias das mais diferentes dimensões, o mundo da vida continua sendo a instância capaz de promover a emancipação humana, por manter intacto o poder da comunicação não distorcida. De outra parte, somente sendo eficiente no restabelecimento da comunicação não distorcida no mundo da vida é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório.

Na perspectiva da teoria do agir comunicativo, o que importa para a educação é o desenvolvimento daquelas dimensões do mundo da vida que apresentam caráter de universalidade e que podem contribuir para a constituição de valores e princípios passíveis de aceitação coletiva. Embora a razão não tenha condições de apresentar um modelo pedagógico único e com validade universal, isso não a impede de desenvolver um processo pedagógico capaz de contribuir para que o mundo da vida volte a ser constituído, prioritariamente, através de uma livre-reciprocidade entre os indivíduos e que a livre-identidade de cada um se torne uma realidade palpável. Habermas considera que a descentração da compreensão de mundo e a racionalização do mundo da vida são condições necessárias para a emergência de uma sociedade emancipada; contudo, esse processo deverá basear-se sempre no conceito procedimental da racionalidade comunicativa.

Em síntese, na perspectiva habermasiana, a tarefa da escola é enfrentar criticamente todo o tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos concretos, livrando-os de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão, medos, comunicação distorcida...) e dos bloqueios objetivos (ideologias, visões de mundo sistematicamente distorcidos...) e valorizando o saber de fundo do mundo da vida. Em outros termos, cabe à educação restaurar o “saber pedagógico” presente no mundo da vida e reconstruí-lo criticamente para que se torne em um efetivo recurso de emancipação. O desafio maior é desenvolver nos indivíduos a competência comunicativa para que possam participar de forma crítica e criativa da comunidade comunicativa. Isso só se torna viável pelo processo de participação de todos no discurso; somente exercitando-se na argumentação é que os indivíduos se tornam exímios na arte argumentativa.

3.2 Práxis como ação comunicativa

A mediação entre teoria e prática é um dos temas de que Habermas se ocupa em diversos momentos de sua carreira intelectual, a ele dedicando-se de forma mais efetiva em dois textos: *Teoria e práxis* e *A lógica das ciências sociais*. Sua intenção é restabelecer a ligação entre o saber teórico e a atividade humana – desafio que é dos mais difíceis e mais importantes das ciências humanas e da educação – e entender o nexos entre o avanço da racionalidade técnica e o mundo da vida, ou seja, entre conhecimento científico e práxis social. Pela busca de uma nova mediação entre teoria e prática, Habermas pretende superar os limites impostos pela visão reducionista do positivismo, da autocompreensão objetivista e do conceito cientificista de ciência que apresenta.

Explicitando a unidade que existe entre conhecimento e interesses, o autor quer trazer à tona o problema do enraizamento do conhecimento humano na práxis social, explicitar a sua gênese histórica e restabelecer o potencial emancipativo da humanidade pelo uso prático da razão. A teoria deve servir para descortinar o processo que tornou possível a reflexão da ação humana e, concomitantemente, para ajudar a reconstruir o caminho de superação das limitações que a humanidade encontra em determinado

momento. Dentro desse processo de crítica reconstrutiva, a relação entre teoria e prática assume uma nova configuração; a relação entre elas já não é entendida como aplicação da teoria à prática ou como derivação da teoria da prática, mas como processo em que cada um desses campos é constituído na interação dialética com o outro.

Para Habermas, uma teoria, para que seja crítica, precisa combinar o processo da ilustração teórica com a vontade política de atuar para superar as contradições existentes. A teoria crítica já é, enquanto teoria, uma prática política, à medida que busca esclarecer as contradições existentes do ponto de vista ideológico, denunciando-as; no entanto, isso não dispensa a atividade prática da luta política e da ação transformadora. A integração entre teoria e prática implica uma atividade permanente, reflexiva, crítica, com a intenção de propiciar a emancipação dos envolvidos. Afirma Habermas:

A mediação entre teoria e práxis só pode ser clarificada se não confundirmos três funções que se medem por critérios diferentes: a formação e o aperfeiçoamento de teoremas críticos resistentes aos discursos científicos; em continuação, a organização de processos de ilustração em que podem ser utilizados tais teoremas e postos a prova de maneira exclusiva mediante a iniciação de processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos a quem se dirigem esses processos; e, finalmente, a escolha de estratégias adequadas, a solução de problemas táticos, bem como, a condução da luta política. No primeiro nível trata-se de afirmações verdadeiras, no segundo, de conclusões autênticas, no terceiro de decisões prudentes.¹²⁸

A questão da relação entre teoria e a prática não se reduz ao exercício da função cognitiva e da função técnica. É uma questão vinculada à reconstrução pública de teorias e de práticas através da participação do interessados na elaboração do processo concreto, teórico-prático, de suas vivências reais. Elas não podem desvincular-se, em consequência, das interpretações e das formas de proceder dos participantes do processo. Por isso, diz Habermas:

As decisões para a luta política não podem justificar-se teoricamente de antemão e impor-se como ato organizativo. A única justificação possível a este nível é o consenso a ser alcançado entre aqueles que dele participam...Uma luta política só pode conduzir-se de forma

128 Habermas, 1987: 41.

legítima sob a pressuposição de que todas as decisões de alcance transcendental estejam relacionadas com o discurso prático dos interessados. Tampouco aqui não há nenhum acesso privilegiado à verdade.¹²⁹

Como podemos perceber, para o autor, a mediação entre teoria e prática vincula-se aos interesses orientadores da ação humana: o interesse teórico, o interesse prático e o interesse emancipatório. A teoria crítica não pode fugir dessa unidade de interesses, que, mesmo apresentando funções e critérios diferentes de intervenção no real, mantêm-se unidos como interesses da razão. Embora agindo através de interesses que divergem quanto aos fins que pretendem obter – controle técnico, entendimento intersubjetivo e emancipação –, a razão mantém a sua unidade enquanto age, exigindo sempre o mesmo procedimento de validação: a argumentação isenta de coações.

Habermas encontra na teoria dos interesses cognitivos as condições para explicar as comunicações sistematicamente distorcidas e os critérios da crítica contra os dogmatismos e os relativismos. Por meio desse referencial, ele julga ser possível a superação do problema da fragmentação da razão, *a esquizofrenia da razão moderna*, que ele considera como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento da emancipação humana.

Os interesses da razão são produtos da formação e da aprendizagem da espécie humana e, como tal, são recursos disponíveis em todo o ser racional e decorrem dos modos de atuação do homem no mundo através do trabalho e da interação; por eles, o mundo da vida é configurado.¹³⁰Cada um dos interesses apresenta uma forma particular de avaliação, muito embora todos eles procedam da mesma forma na constituição dos respectivos saberes, isto é, argumentativamente. Não validamos todas as afirmações da mesma maneira – a espécie de validação a que recorreremos depende da natureza de cada um dos nossos interesses –, mas sempre ascendemos aos fatos por meio de proposições e os avaliamos por meio de argumentos.

Os interesses da razão resultam do imperativo próprio da vida sociocultural da humanidade e apresentam uma moldura, ao mesmo tempo, *a priori* e *histórica: a priori*, porque por seu intermédio a espécie humana reproduz a sua vida e organiza todas as

¹²⁹Habermas, 1987b: 42.

¹³⁰ Cabe destacar que Habermas estabelece uma diferença entre os conceitos antropológicos – trabalho e interação – e os conceitos epistemológicos – os interesses técnico, prático e emancipativo. (Cf. Habermas, 1982: 216 e seq).

suas experiências antes de qualquer ciência e antes de qualquer ação concreta; *histórica*, porque emerge do processo evolutivo da espécie humana que se autoconstitui e se reproduz na história. Dessa forma, não existem conhecimentos isentos de interesses ou com caráter de neutralidade; todo o conhecimento – ao contrário do que pensam os positivistas – é determinado por algum tipo de interesse que configura sua especificidade e sua natureza. Da mesma forma, o conhecimento não é fruto de uma escolha aleatória de sujeitos ou de jogos de linguagem, como afirmam analíticos e relativistas, mas resultado de condições apriorísticas inerentes à razão humana, que se concretizam em ações no mundo da vida.¹³¹

Para o autor, práxis inclui as ações de todos os interesses, tanto da ação instrumental como da interação simbólica e da emancipação. Nesse aspecto, Habermas confronta-se com Marx e tenta superar o seu conceito de práxis, acoplando ao conceito de trabalho o elemento simbólico do mundo da vida.¹³² Habermas concorda com Marx de que o trabalho é fonte de síntese, mas considera que este é sempre mais que um agir meramente instrumental porque sempre é marcado por nossas tradições e nossas concepções de mundo. O trabalho faz parte de um sistema de convenções e incorpora um quadro institucional da sociedade; ele não é a práxis, *faz* parte da práxis humana. Essa visão de práxis supera a concepção unilateral, exclusivamente teleológica, predominante no positivismo e, em certo sentido, no próprio pensamento marxista.

A hipótese de uma racionalidade moldada exclusivamente pelas ciências monológicas é substituída por uma racionalidade comunicativa em que as ações são concebidas como sendo simbolicamente mediatizadas, ou seja, interpretadas com base na estrutura da comunicação lingüística inerente ao mundo da vida: “Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa cotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo tinham reservado à práxis social.”¹³³ No entendimento de Habermas, sem a mediação simbólica, não é possível a emancipação; a autoconstituição da espécie humana na

¹³¹ Cf. SIEBENEICHLER, 1989: 77-78.

¹³² Habermas considera que o grande limite da concepção marxista de práxis é o fato de ela permanecer acoplada às categorias conceituais do paradigma do sujeito, substituindo apenas o sujeito cognoscente pelo sujeito atuante. Afirma Habermas: “A filosofia da práxis, que privilegia a relação entre o sujeito atuante e o mundo dos objetos manipuláveis, entende o processo de formação da espécie (segundo o modelo da auto-exteriorização) como autoprodução. Assim, para esta, é o *trabalho* e não a *autoconsciência* que é válido como princípio da modernidade.” (Habermas, 2000a: 70). A conclusão de Habermas é de que a concepção de práxis vinculada à atividade teleológica do homem no mundo cai em diversas aporias e não apresenta critérios críticos convincentes para enfrentar o problema da racionalidade instrumental.

¹³³ Habermas, 2000a: 293.

história natural, por intermédio do desenvolvimento técnico-científico, deve vir acompanhada da autoformação através da atividade crítico-emancipativa. Afinal, a práxis é o campo da organização da convivência humana, ou seja, da política; essa não se dá essencialmente pela mediação do trabalho, mas pela mediação da comunicação. A práxis é a atividade pela qual a humanidade se faz humana.

Com essa visão ampliada de práxis, Habermas lança-se ao desafio de enfrentar o reducionismo do cientificismo positivista – em suas mais diferentes abordagens – e a visão extremamente ampla da hermenêutica – origem de abordagens relativistas. Mas a leitura que o autor faz desses reducionismos tem por referência não mais o conceito de uma racionalidade restringida ou cindida, mas o conceito da comunicação sistematicamente distorcida; as patologias que ele identifica na atualidade – neuroses e ideologias – são decorrentes das limitações nas ações simbolicamente mediadas e não do esgotamento do poder esclarecedor da razão. 134

A comunicação sistematicamente distorcida decorre de uma falsa objetivação dos conhecimentos, que confunde a facticidade do saber com critérios de validação. A patologia da linguagem caracteriza-se como a incapacidade de o indivíduo, ou de um grupo social, usar a sua potencialidade de auto-esclarecimento para superar determinada incompreensão ou determinada situação de conflito: eles não percebem a sua ininteligibilidade como ininteligibilidade e não conseguem distinguir entre a aparência e a realidade do fato. A comunicação sistematicamente distorcida impede que o indivíduo se torne consciente das patologias da linguagem que interferem na comunicação normal e cria um consenso aparente ou um acordo falso. Na ação comunicativa normal, a linguagem dispõe de uma peculiar independência em relação ao contexto, o que faculta aos indivíduos a possibilidade de poderem expressar-se sobre qualquer conteúdo proposicional, agindo performativamente de forma variada, dependendo das pretensões de verdade que estão em jogo: verdade, veracidade ou retitude. Nas patologias, o usuário deixa de fazer uso público da linguagem e a torna privada, causando a discrepância entre o conteúdo expresso e o seu sentido subjetivo.

O emprego de símbolos lingüísticos se desvia das regras da comunicação pública e pode afetar parcial ou totalmente a semântica e a sintaxe da mensagem expressa. No

134 Habermas retira o modelo de ciência social crítica, reconstrutiva e terapêutica da psicanálise. O método de tratamento psicanalítico freudiano é o modelo metodológico de emancipação individual e coletiva para Habermas. (Cf. Habermas, 1982:, especialmente o capítulo 3).

caso das neuroses, por exemplo, o comportamento do indivíduo passa a ser regido por ações de linguagem rígidas e repetidas; o doente perde a capacidade de modificar seus comportamentos e suas ações em vista dos diferentes contextos, agindo sempre de forma estereotipada. Na neurose, o sujeito se engana a si mesmo no uso dos símbolos; suas mensagens são manifestações de auto-enganos, pois, ao lado dos conteúdos manifestos, existem conteúdos latentes que são inacessíveis ao entendimento do neurótico.¹³⁵ A ideologia também tem caracteres similares, pois também ela apresenta uma representação distorcida da realidade que torna a compreensão do mundo parcial e falsificada.

Mas o que precisa ser superado não é apenas aquilo que foi reprimido, o conteúdo distorcido e, sim, o sistema de repressão, o processo de distorção.¹³⁶

A superação da comunicação sistematicamente distorcida só é possível pela participação daqueles que estão sob o domínio da neurose ou da ideologia. É considerando a idéia de participação ativa do sujeito na constituição do conhecimento como o traço fundador da práxis que Habermas desenvolve sua crítica ao positivismo. O cientificismo positivista oblitera o conhecimento das suas efetivas condições de produção, colocando no lugar da espécie humana que se reproduz por meio do trabalho e da interação um falso objetivismo, baseado na eficiência dos meios técnicos e experimentais. A superação da falsa visão positivista do conhecimento não depende somente da explicitação epistemológica dessas falsidades, mas supõe a necessária participação da comunidade de pesquisadores e de toda a comunidade atingida.

Para Habermas, os mal-entendidos da comunicação e as visões distorcidas do conhecimento somente poderão ser superados através do envolvimento efetivo dos atingidos por tal processo. A superação não poderá ser realizada numa atitude de terceira pessoa, de um especialista neutro ou do observador externo. Somente uma metodologia reflexiva, pela qual os próprios envolvidos podem gradualmente trazer à consciência as falsas objetivações e resgatar um entendimento correto, pode ser eficiente. Uma pedagogia implementada que tem por fundamento os princípios da ação comunicativa será, portanto, terapêutica, pois terá como um dos seus objetivos a superação das distorções provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida. O

¹³⁵ Habermas, 1982, especialmente capítulo 3, itens 10 e 11, p. 233 e seq

¹³⁶ Cf. RICOUER, Paul. *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70, p. 395 e seq.1991.

entendimento correto depende, porém, do estabelecimento de hipóteses consideradas corretas numa situação de fala ideal, que, muito embora jamais se configure em uma situação concreta, é o único elemento contrafactual capaz de gerar a superação da comunicação perturbada.

O conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implementação de uma prática pedagógica participativa. Ela pode nos levar a perceber que a prática pedagógica constitui-se, em primeiro lugar, em algo construído na interação aluno/professor. Nessa perspectiva, a prática não é considerada um mero fazer, uma atividade técnica ou um agir instrumental do professor sobre o aluno; seu significado é entendido como um processo construído social, histórica e politicamente.

É um processo cooperativo em que só há participantes; ele é resultado da interação entre professor e aluno e é determinado, na maior parte de sua significação, por um saber imanente ao mundo da vida dos participantes do processo. Efetivamente, são as pré-compreensões do mundo da vida que determinam, em geral, as formas de compreender e de agir de professores e alunos no seu dia-a-dia. A reconstrução dessas pré-compreensões existentes no mundo da vida de cada participante do processo pedagógico é condição de possibilidade para que se possa realizar uma educação que seja criativa, motivadora e transformadora. Daí a importância do estudo do contexto sociocultural de alunos e professores como mecanismo indispensável para o entendimento dos fatores e das causalidades que provocam modos de pensar e agir consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O modo de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada indivíduo encontra explicação no mundo da vida.

A práxis pedagógica comunicativa não desconsidera, porém, as conquistas sistêmicas e das diversas instâncias do saber. Ao contrário, preocupa-se em estabelecer uma clara diferenciação entre os diversos interesses da razão e seus respectivos saberes, com o objetivo de mostrar que tais conquistas são legítimas e fruto da capacidade criativa de toda a espécie humana. “É necessário pôr em marcha uma discussão politicamente eficaz que coloque em relação, de modo racionalmente vinculante, o potencial social do saber e poder técnicos, com nosso saber e poder práticos.”¹³⁷

137 Habermas, 1987: 334.

Habermas, ao distinguir os interesses do conhecimento, reconhece a importância do desenvolvimento de cada uma dessas instâncias do saber e da irreversibilidade de tal processo. O problema do conhecimento não diz respeito ao desenvolvimento autônomo de cada uma das suas instâncias – ciência, moral e arte –, mas à apropriação e ao seu uso privado. A principal limitação do conhecimento moderno é a sua desvinculação do contexto concreto do mundo da vida, determinada pela crescente ingerência sistêmica sobre sua produção e utilização. Em outros termos, não é a autonomização das diferentes esferas do saber que provoca a crise do conhecimento moderno, mas sua colonização pelas instâncias do dinheiro e do poder. Por isso, a luta da escola deve ser pela democratização do acesso aos conhecimentos, pela sua crescente descolonização, e não pela desqualificação ou simplificação do saber oferecido. A emancipação humana continua a depender da ilustração, da instrumentalização científica; no entanto, “a ilustração de uma vontade política instrumentada cientificamente só pode surgir segundo os critérios de uma discussão racionalmente vinculante, a partir do horizonte dos cidadãos que falam entre si e a esse horizonte se deve também reconduzir.”¹³⁸

Acreditamos, de outra parte, que a delimitação dos saberes segundo os respectivos interesses e respectivas metodologias pode ajudar no desenvolvimento de um processo pedagógico que provoque menos confusão quanto ao papel e ao alcance de cada instância do saber. A distinção entre ciências instrumentais, histórico-hermenêuticas e críticas evita que se caia em uma visão simplificadora quanto à função e ao poder transformador das ciências e, ao mesmo tempo, que se crie uma confusa integração das diferentes instâncias do saber, desconsiderando as especificidades teórico-metodológico de uma delas. Dentro dessa abordagem, o trabalho interdisciplinar entre os diversos campos do saber pode ser desenvolvido de tal maneira que se evite cair em simplificações ou em reducionismos teórico-práticos que levam a desqualificar o trabalho docente e a formação intelectual e moral dos alunos.

Na perspectiva de uma pedagogia com base na teoria do agir comunicativo, é imprescindível, porém, que as conquistas da ciência e da técnica venham acompanhadas daquela outra conquista inerente ao processo de formação do pensamento ocidental, qual seja, a reflexão. A reflexão envolve uma dupla dimensão: o descentramento do sujeito do conhecimento e o desenvolvimento de uma visão reconstrutiva dos saberes.

138 Habermas, 1994: 121.

Assim, o conhecimento deve deixar de ser visto como produto de uma subjetividade que age solipsisticamente, passando a ser entendido como uma produção social, coletiva, inerente ao processo de descentramento da visão de mundo. Do ponto de vista pedagógico, isso implica transformar o saber em algo sempre passível de reconstrução e a sala de aula em um espaço coletivo de ação sobre os saberes, por meio de um processo participativo. A verdade das afirmações e a validade dos conhecimentos se estabelecem no curso dessa busca cooperativa de todos os envolvidos, ou seja, mediante o exercício crítico e livre da decisão consensual apoiada nos melhores argumentos.

Um ponto de grande importância para a transformação do processo pedagógico hoje vigente nas escolas é a crítica acerca do reducionismo positivista. Como já analisamos anteriormente, a escola, hoje, encontra-se envolvida com uma série de recomendações, de sugestões técnicas e de práticas oriundas da visão positivista de ciência, de sociedade e de pedagogia, que pouco ajudam no desenvolvimento de uma consciência crítica dos problemas vivenciados e das práticas desenvolvidas no contexto escolar. A desvinculação do conhecimento científico do âmbito normativo da sociedade, a concepção da ciência como um produto do trabalho de especialistas politicamente neutros, o monismo metodológico presente na prática docente e a predominância das disciplinas de utilidade empírica em detrimento de disciplinas de formação geral e crítica, a vigência de sistemas de avaliação prioritariamente quantitativos, a crescente complexificação das estruturas burocráticas da escola com a instauração de uma racionalidade sistêmico-funcional, a preocupação com a produtividade e “qualidade total”, a progressiva ingerência dos fatores econômicos na determinação dos fins da educação e a transposição de modelos de administração de empresas para o gerenciamento de escolas são alguns indicativos dessa predominância.

Essa visão positivista predominante na escola faz com que a educação deixe para o segundo plano a formação do indivíduo e pouco se preocupe com a construção de uma sociedade menos violenta e mais igualitária. A cultura, como um manancial de críticas e de manifestações da criatividade humana, é reduzida a um conjunto de informações desconexas, exclusivamente técnicas, de dados isolados ou de fórmulas vazias de significação, em síntese, à semicultura.¹³⁹ Esse quadro só poderá ser modificado com o reacoplamento da educação ao mundo da vida e com o restabelecimento de uma

¹³⁹ Cf. ADORNO, Teoria da semicultura, op. cit., p. 388-411.

comunicação não distorcida na escola. Para tanto, a escola precisa tornar-se um esfera pública em que predomina a práxis comunicativa.

O reacoplamento da educação ao mundo da vida e a transformação da escola em esfera pública implicam fazer da educação um processo de aprendizagem crítica das conquistas socioculturais, apropriando-se dos avanços teóricos e metodológicos que possam tornar viável o desenvolvimento da compreensão da sociedade. Além disso, representa o progressivo enxugamento da dependência da educação da tessitura legalista e a instauração de uma administração baseada na democracia processual. De outra parte, implica dar espaço e fortalecer aqueles movimentos e aquelas organizações que tentam agir em função das exigências e das necessidades nascidas no mundo da vida, organizando-se de forma autônoma e independente em relação ao mundo sistêmico e a suas organizações de poder. Falamos, evidentemente, das organizações não governamentais, das associações comunitárias, dos conselhos comunitários e democráticos, dos movimentos das minorias, dos movimentos ecológicos, dos movimentos de justiça e direitos humanos, dos diferentes grupos emergentes que defendem aspectos pontuais da vida, da sociedade, da justiça, da liberdade, da comunicação.

Enfim, é preciso considerar que a educação deve contribuir para a formação de uma visão global e concreta da realidade sociocultural, ajudando na identificação de suas patologias e na restauração de uma fundamentação normativa para o agir social. Somente uma educação capaz de evidenciar uma sensibilidade para com os problemas da não-verdade, da injustiça, da falta de autonomia, da falta de liberdade e disposta a contribuir para restabelecer uma fundamentação normativa para a sociedade é realmente comunicativa, libertadora.

3.3 A educação e as esferas do conhecimento científico, prático e estético

Habermas não subestima a importância dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e considera que um dos pressupostos fundamentais para a emancipação humana é a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos, ou seja, não existe emancipação sem ilustração. O fato de Habermas insistir na necessidade de vincular o conhecimento ao mundo da vida e de estabelecer este último como foro legítimo de

validação dos saberes não implica afirmar que a fala normal do dia-a-dia e a compreensão que se apresenta de forma imediata no mundo da vida sejam razões suficientes para a concretização de uma comunicação isenta de perturbações. A compreensão hermenêutica é um passo importante, mas insuficiente para o estabelecimento de uma comunicação não distorcida e para a superação das patologias sociais. As pretensões de validez dos conhecimentos humanos não são imanentes a toda e qualquer manifestação do mundo da vida, e não é pelo fato de os indivíduos possuírem a habilidade natural de fala que seus saberes são necessariamente verdadeiros, autênticos e corretos. Não é pelo fato de que um saber é lingüisticamente articulado e intersubjetivamente obtido que ele se torna veraz. As manifestações normais do dia-a-dia podem vir carregadas de significados e de compreensões patológicas decorrentes da comunicação sistematicamente distorcida; logo, sua superação depende de uma postura que seja capaz de levar os indivíduos a transcenderem a visão de mundo que possuem e de refletirem sobre os pressupostos que sustentam as falsas objetivações. Esse é o desafio de uma teoria crítica de educação fundamentada na teoria do agir comunicativo.

Habermas não defende uma assimilação ingênua dos conhecimentos e dos saberes advindos da tradição. O acolhimento da tradição, com todo o manancial de saberes que ela possa apresentar, não pode ser justificado apenas em vista da explicitação clara dos significados que ela possa oferecer, pois também ela pode estar oferecendo visões distorcidas e parciais. Nesse sentido, qualquer um dos saberes – científicos, morais, estéticos – não pode ser validado pela inteligibilidade ou pela clareza de sentido que apresenta nem pela sua validade fundada na autoridade da tradição.¹⁴⁰ Embora o critério da inteligibilidade, isto é, a expressão clara do sentido deva ser considerado como um dos aspectos preliminares indispensáveis do processo do entendimento, ele, em si mesmo, não é critério suficiente para validar um determinado conhecimento ou um determinado valor. A validade de qualquer saber depende, sempre de novo, da possibilidade de justificação da sua validez.

A postura de Habermas nos chama atenção para um duplo aspecto em relação aos conhecimentos humanos, de fundamental importância para a educação: em primeiro

¹⁴⁰ Nesse ponto, Habermas rompe com a concepção hermenêutica, especialmente com Gadamer. Sobre esse debate veja *Pensamento pós-metafísico e Dialética e hermenêutica*.

lugar, a necessidade de que todo o conhecimento seja entendido enquanto parte do mundo da vida e que a compreensão de seu sentido, isto é, sua inteligibilidade depende do desenvolvimento da análise hermenêutica; em segundo lugar, que mesmo o entendimento do sentido obtido pelo exercício hermenêutico não é suficiente, sendo necessário colocar, a cada instante, o conhecimento sob julgamento para verificar-se a possibilidade da manutenção dos seus critérios de validação. Isso representa a necessidade de repolitizar o saber e de colocá-lo novamente ao julgamento público. Somente permitindo o questionamento permanente dos saberes é que a educação poderá contribuir para a inovação do conhecimento e ajudar no aperfeiçoamento das vivências sociais.

Habermas considera que a ciência é uma importante conquista social, sendo indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada. Uma qualificada apropriação crítica dos conhecimentos torna-se, portanto, condição imprescindível para o desenvolvimento social. A ciência, a partir da modernidade, não é mais um elemento complementar da formação humana; por isso, não pode deixar de fazer parte do processo da formação da sociedade moderna. Isso não implica dizer que a ciência deva ser transformada na única razão de ser da escola, rechaçando-se, em nome de uma visão estreita de formação científicista, a necessidade da ilustração e do desenvolvimento do senso crítico e criativo.

Se, de um lado, não podemos deter o avanço científico e técnico e temos que aceitar o fato de que mundo se apresenta cada vez mais configurado cientificamente, de outro, devemos acolher essa nova realidade analisando com rigor e radicalidade as conseqüências que um desenvolvimento unilateral, científicista, pode trazer. Habermas considera que a formação escolar deve ser, ao mesmo tempo, científico-técnica e ético-política e que a educação, em todos os seus níveis, deve preocupar-se em minorar a distância entre as grandes massas e a elite de investigadores, evitando a crescente independitização do processo de desenvolvimento técnico do campo das discussões do mundo da vida e de sua validação ética. A aprendizagem científica deve vir acompanhada da análise de suas conseqüências objetivas e julgada por princípios de validade universal. Junto à configuração de um mundo objetivo, regido progressivamente de forma científica, deve configurar-se uma sociedade cada vez mais livre e auto-regida.

O progresso técnico e o conhecimento científico não têm uma legitimidade própria nem um poder de autodeterminação infinito. As decisões políticas não seguem exclusivamente determinações técnicas nem são determinadas por necessidades objetivas, ou por leis naturais isentas de validade ética. A alegação do caráter de objetividade e neutralidade da ciência e da técnica deve-se à sua redução como mecanismos de poder e instrumentos ideológicos de controle e dominação; nesse caso, ciência e técnica seguem determinações que nascem de interesses inerentes ao dinheiro e ao poder. Somente desmistificando o seu caráter ideológico, ciência e técnica poderão assumir uma nova significação social.¹⁴¹

A diferenciação e a autonomização da ciência em relação à religião, à moral e à arte possibilitaram um desenvolvimento mais nítido da questão da verdade; graças a essa diferenciação, sua pretensão de validade atinge uma condição de universalidade, de solução racional que encontra sustentação exclusiva no discurso teórico. A condição de sua validação torna-se a comunidade científica, que, isenta de qualquer outra interferência, usa como pressuposto do discurso científico a situação ideal da comunicação. Para Habermas, a ciência não apenas se relaciona à dimensão da verdade do saber, mas também à justiça social; a verdade é inseparável de uma sociedade justa.¹⁴²

A ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. O mundo da vida é o contexto de origem das esferas da ciência, da ética e da estética; sobre as experiências pré-científicas do mundo da vida é que são originariamente constituídas as próprias ciências. Por maior objetividade que apresentem e por mais autônomas que sejam, é no mundo da vida que ciência e técnica encontram seu fórum de validade; o mundo da vida é a última instância em que os saberes são postos à prova e recebem seu selo de confiabilidade.

No mundo da vida, a verdade e a retitude se resolvem prioritariamente por meio de discursos teóricos e práticos, tendo os fatores dinheiro e poder, ou a força da tradição, apenas um papel secundário nesse processo. A solução dos problemas da coerência das intenções ou das motivações realiza-se por intermédio das ações coerentes dos indivíduos em interação, na busca do entendimento. Portanto, o critério de

¹⁴¹ Cf. Habermas, 1987: 345.

¹⁴² Cf. Habermas, 1987b: 564-565.

coerência envolve o problema das exigências reais dos indivíduos, as quais dizem respeito às necessidades vitais de cada parceiro da comunicação, da sua autopreservação e do reconhecimento social de que necessita.

Dentro de uma perspectiva comunicativa, a avaliação dos conhecimentos de qualquer natureza e das atitudes passa a ser feita do ponto de vista de não serem autodebilitadoras e autofalaciosas em relação ao mundo da vida. No contexto do mundo da vida, não há possibilidade de arrancar a ciência, a ética e a estética da sua relação com a ação comunicativa; nessa relação, a verdade e a retitude têm uma íntima vinculação com a justiça social. Por isso, a ciência, mesmo que autônoma, nunca é neutra em relação à moral; ela tem sempre compromisso com a instauração de um tipo de sociedade.

Verdade e retitude, ciência, moral e arte não podem se desvencilhar do mundo da vida, mesmo tendo cada uma delas uma esfera própria de atuação e lógicas próprias de legitimação. Todas devem ser legitimadas, em última instância, sempre de novo no contexto do mundo da vida. Assim, conclui Habermas, verdade só é possível no contexto de uma sociedade justa.

3.4 Subjetividade, Cultura e Emancipação

Uma outra importante contribuição de Habermas para a reconstrução de um conceito de educação emancipadora é a reconstituição de um conceito mínimo de subjetividade. Embora o autor concorde com a crítica sobre a visão reducionista presente na concepção moderna de subjetividade,¹⁴³ reconhece que não é possível obter-se um programa de uma ciência reconstrutiva e crítica sem que se leve em conta um modelo mínimo de sujeito, ou seja, uma conceitualização mínima do que é o ser humano. Tal conceitualização é necessária não somente do ponto de vista do conhecimento, mas também do ponto de vista ético e expressivo.

¹⁴³ A crítica de Habermas centra-se sobre a concepção de uma subjetividade que entende a ação humana como comportamento intencional, auto-referente, determinado exclusivamente pela vontade própria de cada sujeito e que se objetiva tão-somente sob a forma de manipulação do mundo externo e dos outros indivíduos, ou seja, como racionalidade instrumental. A intencionalidade ou a motivação auto-interessada pode referir-se, também, a outros tipos de motivações e não somente ao modelo estratégico. (Cf. Pensamento Pós-Metafísico, p. 19 e seq.).

Habermas preocupa-se em desenvolver uma nova noção de subjetividade que substitua a visão auto-referente e solipsista de sujeito por um conceito ampliado de subjetividade que torne possível uma compreensão crítica do mundo e da sua universalidade. No entendimento do autor, o sujeito epistêmico auto-referencial deve ser substituído pelo sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura entabular entendimentos com os outros indivíduos acerca do mundo e resolver os problemas concretos de sua sobrevivência através de argumentos. Para Habermas, o ser humano é, desde o princípio, um ser comunicativo que entende e organiza o seu mundo, formando sua identidade em interação com os demais indivíduos. A subjetividade se constitui através da linguagem antes mesmo que o indivíduo possa perceber-se como uma realidade introspectiva. Afirma o autor:

A consciência que parece centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a auto-consciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador. Como em Fichte, a autoconsciência surge do encontro com um outro Eu colocado perante mim.¹⁴⁴

O ser humano, como ser racional que conhece e avalia o mundo que o cerca, emerge de contextos lingüísticos. Por meio da interação mediada simbolicamente, o indivíduo desenvolve sua identidade constituindo um comando cognitivo, moral e estético auto-referencial do próprio comportamento. Somente à medida que se desenvolve o conceito formal do mundo externo – o mundo das coisas objetivas e o mundo social das normas – é que emerge o conceito complementar de um mundo interno ao qual o indivíduo tem um acesso privilegiado. A subjetividade só se torna historicamente possível a partir do momento em que as esferas do mundo objetivo e do mundo subjetivo se separam e se tornam independentes. O mundo da subjetividade, embora continue relacionado à objetividade, torna-se, assim, um campo de acesso privilegiado do indivíduo.

A concepção de Habermas sobre a emergência da subjetividade difere, pois, da visão tradicional de subjetividade. A subjetividade não é um dado que antecede o

144 Habermas, 1990: 212

processo de constituição da realidade objetiva, mas é a expressão da evolução social, sendo o mundo da vida sua base constituidora. Ele surge da tessitura comunicativa presente no mundo da vida: “A individualidade forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente.”¹⁴⁵ Nas interações do mundo da vida, o indivíduo incorpora as expectativas do outro, percebe-o como alguém que lhe é externo e distinto, iniciando, dessa forma, a formação do mundo da sua subjetividade e a possibilidade da emancipação humana.

O processo de constituição do sujeito da espécie não é um movimento de mera reflexão, pois a mera reflexão seria um necessário desenvolvimento imanente de conceitos. Ao contrário, o processo de formação do sujeito humano depende de condições contingentes da interação social e do estado dos processos de trabalho, ou seja, dos meios materiais de reprodução da vida. Isto significa que a emancipação – e a própria reflexão – depende das condições materiais do trabalho e da interação.¹⁴⁶

O indivíduo surge quando, na relação com o outro, assume a postura do *alter ego*, a posição da segunda pessoa, buscando estabelecer com esse formas de entendimento. Nessa relação, ele cria sua identidade e constitui sua própria natureza, retornando a cada momento a si mesmo de forma modificada. Na interação, o Eu identifica-se não como uma projeção auto-referente, mas como oposição a um ouvinte-falante, que acolhe, avalia, aceita ou contesta as compreensões de sentido que o Eu emite; nela, o Eu percebe-se como pessoa igual a outras pessoas, mas, ao mesmo tempo, delas se diferencia como individualidade. Nos termos do próprio Habermas, “na identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos.”¹⁴⁷ Em síntese, a intersubjetividade é a base da identidade do Eu; da mesma forma que o mundo cria sentido pelo trabalho e pelas interações humanas, o Eu cria sua identidade no agir e interagir com os outros sobre o mundo.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Habermas, 1983: 187.

¹⁴⁶ GABÁS, Raúl. *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*. Barcelona: Ariel, 1980, p. 201.

¹⁴⁷ Habermas, 1983: 69.

¹⁴⁸ Habermas, 1983: 222. Veja, também, LASH, Scott. A flexibilidade e seus duplos. In: *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997, p. 176 e seq.

A motivação para o entendimento é intrínseca ao indivíduo, e esse condicionamento somente é despotencializado em função de mecanismos sistêmicos ou por fatores patológicos que provocam uma distorção sistemática na comunicação no mundo da vida. Essa despotencialização não significa a perda das condições de possibilidade do entendimento humano, mas tão-somente a limitação circunstancial, que pode ser superada por meio de mecanismos comunicativos. A comunicação sistematicamente distorcida encontra o recurso de sua superação somente no restabelecimento da comunicação não distorcida. Essa possibilidade continua sempre presente no mundo da vida e na subjetividade; a comunicação não distorcida constitui uma instância da subjetividade e do mundo da vida que se mantém isenta das ingerências sistêmicas e das patologias socioculturais.¹⁴⁹

Habermas entende que o desenvolvimento da espécie humana corresponde ao desenvolvimento do indivíduo, ocorrendo, portanto, uma homologia entre a formação do indivíduo e a formação social.¹⁵⁰ O desenvolvimento da capacidade de conhecimento, da capacidade lingüística e da capacidade interativa do indivíduo corresponde ao mesmo nível de desenvolvimento da sociedade como um todo. A identidade do Eu, como Eu geral, não se estabelece aprioristicamente à sociedade, e vice-versa. Desenvolvimento social e desenvolvimento da identidade do Eu são processos simultâneos que se realizam à medida que ocorre a distinção entre o meramente subjetivo e o meramente objetivo. O Eu se forma por meio de um sistema de delimitações em que a subjetividade de uma natureza interna se percebe em oposição à objetividade de uma natureza externa e à normatividade de uma sociedade. Assim, na

¹⁴⁹ Nesse particular, podemos perceber a influência do pensamento de G. Lukács sobre Habermas; também em Habermas existe uma instância que não é atingida pelas patologias sistêmicas e que não se reifica. Mas, enquanto em Lukács essa instância se configura no proletariado, em Habermas ela se apresenta em todos os indivíduos e na instância do mundo da vida. (Cf. Teoría de la Acción Comunicativa 1, p. 482 e seq.).

¹⁵⁰ “Existem homologias, ademais, entre as estruturas da identidade do Eu e as da identidade do grupo. Enquanto que o Eu epistêmico caracteriza-se (como Eu em geral) pelas estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação, que todo o Eu singular tem em comum com todos os outros Eus, o Eu prático se forma e se afirma como Eu individual na realização de suas ações. O Eu prático torna segura a identidade da pessoa no interior das estruturas epistêmicas do Eu em geral. O Eu prático afirma a continuidade biográfica e os limites simbólicos do sistema de personalidade, na medida em que volta sempre a efetivar as próprias auto-identificações no mundo, de modo a poder localizar a si mesmo nas relações intersubjetivas de seu mundo social de maneira unívoca, ou seja, ao mesmo tempo inconfundível e re-conhecível. Em suma: a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa.[...]. Ora, ninguém pode edufucar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele. Trata-se certamente de interações realizadas pelos outros não na atitude proposicional de observadores, mas na atitude prática de participantes na interação. E o Eu tampouco realiza suas auto-identificações em atitude proposicional; enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os interessados devem supor um do outro que o *distinguir-se do outro* seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a autoidentificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida.” (Para a Reconstrução do Materialismo Histórico, p. 21-22).

dialética sujeito-sociedade e sujeito-natureza, subjetividade e objetividade se constituem reciprocamente por meio do trabalho e da linguagem.¹⁵¹

Sociedade e individualidade dependem das mesmas estruturas lingüísticas e, somente por meio delas, a humanidade e o próprio indivíduo poderão promover formas mais racionais de ser. Há uma circularidade entre processos de aprendizagens sociais e individuais. Os indivíduos só desenvolvem sua competência comunicativa dominando as estruturas de racionalidade presentes em seu contexto social, e as sociedades somente se desenvolvem e se aperfeiçoam pelo aperfeiçoamento das formas de interação comunicativa dos indivíduos. Nesse processo, os indivíduos não apenas desenvolvem suas capacidades cognitivas e ampliam seus conhecimentos, mas formam sua personalidade moral autônoma e desenvolvem a responsabilidade coletiva. O surgimento de uma estrutura mais universalista do Eu ocorre simultaneamente ao surgimento de uma identidade coletiva formada com base em critérios cada vez mais abstratos de legalidade, de moralidade e de soberania decorrentes da progressiva lingüistificação da cultura. Disso dependem o agir independente da sociedade e a autonomia do sujeito; a linguagem é o agente que possibilita o surgimento de uma sociedade mais autônoma, descentrada, e de uma individualidade mais livre e reflexiva:

A construção de identidades pessoais e de identidades coletivas correspondentes é, finalmente, um pressuposto necessário para a adoção dos papéis universais de comunicação, que são previstos em todas as situações lingüísticas e de ação, e que encontram expressão na lógica do emprego dos pronomes pessoais. ¹⁵²

Cabe destacar, no entanto, que, embora Habermas entenda que há uma correspondência entre a imagem de mundo e a identidade do eu, nem sempre tal correspondência é fatural em todos os indivíduos e em todas as sociedades.¹⁵³ Pode ocorrer uma disfunção entre o processo de aprendizagem social e o processo de desenvolvimento individual, e vice-versa. De outra parte, a crescente adaptação da sociedade ao mecanismo de controle sistêmico tem trazido como consequência a

¹⁵¹ Cf. Habermas, 1983: 21 e seq.

¹⁵² Habermas, 1983: 31.

¹⁵³ Não nos cabe entrar, nesse momento, no detalhamento dessa temática que Habermas considera profundamente complexa e ainda insuficientemente analisada; apenas destacamos a tese defendida pelo autor de que o desenvolvimento social e a formação da identidade do Eu não seguem simplesmente a mesma linha de desenvolvimento do processo de produção, nem obedecem ao modelo sistêmico, mas têm, ao contrário, uma história interna própria. (Cf. Habermas, 1983: 31 e seq.).

reificação ou a deformação patológica da infra-estrutura comunicativa do mundo da vida, restringindo a formação intersubjetiva da personalidade e tornando o indivíduo suscetível a estímulos externos e a objetivos egocêntricos. O incentivo à competição inerente à ordem sistêmica capitalista faz o indivíduo pensar e agir contra seus pares, tornando-se insensível à solidariedade. Isso promove, progressivamente, uma espécie de despersonalização do sujeito ou a degenerescência do individualismo. Com o bloqueamento da ação comunicativa, impede-se o desenvolvimento interativo da individualidade e da sociedade em seu todo.

Habermas, no entanto, não se rende à visão pessimista que prega o fim de qualquer possibilidade de emancipação para o indivíduo e para a humanidade diante do quadro da predominância quase total da racionalidade sistêmica. Nesse sentido, a teoria habermasiana nos leva a redescobrir o papel importante que cabe à educação no restabelecimento da interação comunicativa como recurso fundamental para a emancipação humana; ela pode contribuir para superar as distâncias entre uma situação vivida pelos indivíduos e as condições de possibilidades que a humanidade apresenta para atingir um estágio de desenvolvimento maior.

A teoria da evolução social de Habermas nos indica perspectivas de emancipação em relação aos indivíduos e aos grupos sociais que mantêm formas de representação que não correspondem a estágios de desenvolvimento já atingidos por outros indivíduos e por outros grupos sociais. O restabelecimento comunicativo entre as diversas formas individuais e culturais de ser torna possível a superação das patologias e das organizações sociais discriminadoras. A postura comunicativa indica para a necessidade de que se estabeleça uma relação de respeito diante dos valores e das formas de ser das diversas culturas, evitando que se promova um processo de condicionamento ou a imposição de formas culturais de ser. Porém, ela também exige a superação das visões etnocêntricas e desafia a todos a encontrarem no entendimento mediado lingüísticamente uma unidade racional entre as diferentes culturas e as diferentes identidades de Eu.¹⁵⁴ Embora no consenso possam intervir participantes com

154 Cf. Habermas, 1983: 31-43. Habermas é acusado, por vezes, de não se aperceber, quando fala de “princípio de universalidade” ou de “racionalidade com validade universal”, de continuar fixado em uma concepção *eurocêntrica* de racionalidade. A razão européia é uma razão lógica e gramaticalmente enraizada e, por isso, facilmente considerada como modelo universal de racionalidade. Por isso, para alguns críticos de Habermas, a razão comunicativa não deixa de ser uma razão imperial, uma nova tentativa de mediação do poder centralizador da razão européia (Cf. CULLEN, C. Jürgen Habermas o la astucia de la razón imperial. *Revista de Filosofía Latinoamericana*. II, 3/4, 1976). Com efeito, Habermas dá razões para tal desconfiança, uma vez que jamais se ateu detalhadamente, em suas análises, a temas que dizem respeito ao Terceiro Mundo e aos países em desenvolvimento.

posições de poder muito desiguais, ainda assim essa alternativa é melhor do que qualquer outra em que o mais forte impõe-se pela lei da força. A mediação comunicativa é que pode tornar possível a superação dos domínios do poder e levar à constituição de consensos em que as diferenças culturais se mantêm tão-somente por razões de identidades próprias, por já manterem em si os princípios da convivência harmônica e universalizadora.

Tanto a auto-referência subjetiva como a auto-referência étnica são insuficientes para garantir a manutenção e o desenvolvimento das sociedades com um mínimo grau de entendimento e tolerância. As desigualdades entre diferentes pessoas e diferentes culturas podem tanto representar ricas experiências de vidas alternativas como tristes situações de exploração e de manipulação social. A manutenção de uma cultura não se justifica por razões outras que não por princípios racionais de validade universal. Em uma perspectiva comunicativa, os interesses e as necessidades de determinado grupo social devem tornar-se progressivamente mais coletivos e universais, pois a exigência de responsabilidade torna-se comum entre os participantes da argumentação. A validação de uma cultura deve passar sempre, portanto, pela análise discursiva e ser sustentada argumentativamente. Isso evitará, no entendimento de Habermas, que se caia em novas visões totalitárias.¹⁵⁵

Habermas acredita que é possível superar as relações patológicas interculturais pela restauração da comunicação não distorcida entre os indivíduos. A interação comunicativa se apresenta como o único caminho viável de superação das desigualdades existentes entre as diversas culturas. Se, de uma parte, ela garante uma interação cultural que mantém o respeito pelas diferenças e a identidade de cada cultura, de outro, ela pode gerar importantes efeitos igualitários e superadores das muitas diferenças discriminadoras que persistem *nas* e *entre* as diversas culturas. Recuperar e

Com razão afirma José M. Mardones: “A ninguém se pode pedir que aborde todos os temas. Porém, em uma obra tão polifacética e orientada ao diagnóstico de nosso tempo como a de Habermas, o menosprezo à problemática do subdesenvolvimento torna questionável seu universalismo. Sua teoria crítica de sociedade conecta com a tradição crítica europeia, desde os sofistas até Kant, porém acaba situada em uma geo-política que pode marcar uma geo-teoria social. Se pode suspeitar que a universalidade desta razão é a da linguagem da competência e o universalismo do ‘logos’ negador e violento do projeto histórico europeu. Para evitar este perigo Habermas teria que: 1- atender mais explícita e cuidadosamente a problemática do subdesenvolvimento; 2 – abrir sua tradição não somente à ‘science’ saxônica, senão às culturas oprimidas e subdesenvolvidas” (MARDONES, José M. Razón comunicativa y teoría crítica. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1985, p. 301).

¹⁵⁵ A preocupação de uma teoria comunicativa com perspectiva universalizadora deve ser a de evitar conduzir a sociedade para uma nova visão totalizadora ou homogenizadora da cultura. Esse é, aliás, um dos pontos da alerta que faz Loparic, baseado em Wellmer, em relação a Teoria da ação comunicativa de Habermas: o perigo do “terror prático”, ou seja, o perigo de que ela possa conduzir, quando todas os interesses e necessidades do indivíduo ou dos grupos sociais passam a ser justificados dialogicamente, à subjugação total do indivíduo e dos grupos ao coletivo, instaurando uma nova prática totalitária. Embora se possa não concordar necessariamente com a saída subjetivista que o filósofo brasileiro apresenta para o problema, não se pode desconsiderar a validade do seu alerta. (Cf. LOPARIC, Zeljko. Habermas e o terror prático. *Manuscrito*. v. XIII, n. 2, out./1990).

ampliar o mecanismo do entendimento lingüístico como recurso essencial para a integração social das diversas culturas é o grande desafio das ciências sociais críticas e da educação. Cada cultura deve ser analisada do ponto de vista de sua natureza racional universalista, ou seja, enquanto manifestação de um processo cada vez mais ampliado e democrático de conhecimento, de entendimento e de ação livre de seus componentes.

Cabe à educação contribuir para o desenvolvimento desse processo de reconstrução racional do multiculturalismo e manter viva a interação cultural pelo diálogo, mantendo o respeito pela especificidade de cada cultura. A diversidade cultural não é, pois, fator impeditivo do processo de universalização da comunicação; ao contrário, é a condição necessária para que o diálogo intercultural se possa estabelecer. A escola, de modo especial, deve ser capaz de aproveitar a diversidade cultural para enriquecer o processo pedagógico e não para reforçar a discriminação. Para tanto, ela deve superar as concepções que discriminam as culturas – e os indivíduos que delas provêm – como mais ou menos deficitárias do ponto de vista da aprendizagem. A consideração positiva das capacidades de aprendizagem das diferentes culturas e a mobilização dos recursos necessários para o seu desenvolvimento fazem parte de uma teoria comunicativa de educação. A luta da escola deve ser pela construção e ampliação de canais de comunicação que permitam uma convivência enriquecedora e crítica entre as diversas formas culturais existentes.

3.5 A Filosofia da Educação na perspectiva habermasiana

Na *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas apresenta um nova abordagem acerca do papel da filosofia, na qual esta deixa de ter um papel de *indicadora de lugar* e de *tribunal da razão* para assumir uma função menos pretensiosa de *guardadora de lugar*. A filosofia deixa de ter a pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação humanos, passando a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida.

O papel da filosofia vincula-se à tarefa de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às intuições gramaticais dos indivíduos em interação comunicativa. Ela deve ocupar-se de encontrar explicação para o que já sempre

sabemos e já sempre podemos. Seu papel é ser intérprete entre mundo da vida, ciência e arte. Compete-lhe ocupar-se em explicitar os potenciais da racionalidade comunicativa presente no mundo da vida e, ao mesmo tempo, esclarecer os mecanismos que colonizam as diversas instâncias do mundo da vida, impedindo uma comunicação não distorcida e gerando uma coerção ou violência objetiva que enfraquecem a força interpretativa e o poder de definição dos indivíduos.

A filosofia deixa de ter a função de orientar as demais ciências, passando a ser tão somente uma colaboradora com essas na reconstrução da racionalidade que lhes é implícita. Porém, enquanto as ciências vinculadas ao empírico tratam de questões de gênese, a filosofia trata de questões de justificação. A tarefa específica da filosofia é a de explicitar a concepção mínima de racionalidade que sempre já está presente quando nos comunicamos sobre algo do mundo ou da sociedade. Sua tarefa é apontar para os potenciais e para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento, não tendo, porém, o poder de estabelecer uma fundamentação última dos saberes.

Na visão reconstrutiva dos saberes de Habermas, a filosofia passa a exercer um duplo papel: ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar. Seu papel crítico relaciona-se à função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber; sua principal tarefa, nesse particular, é realizar a crítica ao conhecimento científico e restabelecer o saber de fundo ligado a nossas intuições gramaticais e ao mundo da vida.¹⁵⁶ O papel de promotora da cooperação interdisciplinar objetiva garantir uma apropriação conjunta dos conteúdos utópicos e emancipatórios da ciência, da moral e da arte. Sua função, em síntese, é contribuir com o esclarecimento da noção de racionalidade, devendo seu objeto predileto ser a razão.¹⁵⁷

No campo específico da educação, a filosofia pretendeu ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que deviam orientar o processo educacional; ela assumiu, historicamente, a postura muito pretensiosa de ser a juíza das demais ciências e de poder orientar, pelo

¹⁵⁶ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Textos e contextos*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 66 e seq.

¹⁵⁷ Cf. Habermas, 1987a: 15.

seu domínio reflexivo, uma influência prática sobre a realidade exterior. Em síntese, ela pretendeu ser a ciência dos primeiros princípios e da fundamentação última de todos os saberes. Contudo, tal intento fracassou e, por isso, a filosofia precisa reavaliar o seu papel e tornar-se ciente dos seus próprios limites.

Essa restauração implica recuperar a racionalidade que se apresenta aprioristicamente nas interações humanas e que torna possível a interação racional dos indivíduos. A filosofia torna-se, dessa forma, pragmática e falível: pragmática porque lhe cabe provar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento; falível porque até mesmo esses pressupostos são passíveis de contestação. Embora devamos concordar que as pretensões de validade inerentes aos atos de fala e ao discurso são sempre admitidas como infalíveis enquanto condições de possibilidade do entendimento humano, não temos nenhuma prova definitiva que nos garanta tal infalibilidade; nada garante que a nossa explicitação seja infalível. Esse é o motivo que leva Habermas a não admitir a tese de uma fundamentação última da verdade. A verdade é fruto da reconstrução do próprio processo de desenvolvimento da argumentação que os indivíduos realizam ao colocarem sob julgamento qualquer proposição. Assim, a explicitação de todo e qualquer conhecimento é hipotética e a confirmação ou negação da sua validade dependem de acordo com que chega uma comunidade de falantes em interlocução. Nessa perspectiva, a filosofia assume uma função apenas indiretamente legisladora, pois aponta tão-somente para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento. Ela já não tem o poder de fundamentar as atividades dos homens, ficando sua tarefa limitada à função justificadora da racionalidade que se apresenta na história.

Para tanto, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências, assumindo uma postura metodológica semelhante à das demais ciências:

Em primeiro lugar temos que ter presente que a filosofia muda de papel quando passa a cooperar com as ciências. Ao fazer seu aporte a uma teoria da racionalidade participa de uma divisão de trabalho com ciências que procedem reconstrutivamente, isto é, ciências que partem do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, atuam e falam competentemente e também dos sistemas de saber coletivos legados pela tradição e cujo propósito é apreender as bases da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento lingüístico.

Também as reconstruções empreendidas com meios filosóficos mantêm neste contexto um caráter hipotético; por causa, precisamente, de sua forte pretensão universalista, se vêm remetidas a ulteriores comprovações de tipo indireto.¹⁵⁸

Como tal, ela não pode ser substituída por qualquer outro tipo de racionalidade sob pena de provocar o surgimento das patologias do entendimento e a colonização das diversas esferas do mundo da vida, como a identidade individual, a identidade cultural e a expressividade. Não é uma razão arbitrária, monológica; seu fundamento é o telos do entendimento imanente às interações lingüísticas; seu sentido emerge não mais de uma subjetividade autodeterminante, mas da práxis comunicativa cotidiana.

A proposição habermasiana de reconstrução do conceito de razão é um importante indicativo para a revisão do papel da filosofia da educação. Também esta deve voltar-se para o problema da racionalidade moderna e contribuir para o restabelecimento da unidade da razão e da manutenção do contexto do mundo da vida escolar como a instância privilegiada do entendimento comunicativo. Seu posto de indicadora de lugar, de definidora dos fins da educação e de fundamentadora dos princípios pedagógicos deve ceder lugar a uma função de crítica dos saberes, de guardiã da racionalidade, de mediadora e de intérprete dos diversos saberes e de provocadora de atitudes de responsabilidade moral e de justiça social. Sua nova tarefa deve ser terapêutica, pedagógica, procurando esclarecer as confusões por ela mesma causadas quando produziu uma visão cética sobre valores – princípios éticos e jurídicos – e quando absolutizou a ciência monológica como único modo de ser da racionalidade.

A filosofia da educação tem a exercer um papel terapêutico e crítico contra essa postura reducionista de razão e, concomitantemente, um papel hermenêutico para que encontre na diversidade das vozes da razão moderna a unidade que ainda a mantém como razão universal. Essa unidade está na sua estrutura comunicativa, conforme afirma o próprio Habermas: “porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem ”.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Habermas, 1987b: 566. Veja, também, *Textos e contextos*, p. 59-76.

¹⁵⁹ HABERMAS, Jürgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, jan-abr/1993, p. 128.

Se a filosofia já não pode oferecer uma orientação acabada e absoluta para a educação e se ela já não é capaz de fundamentar teleologicamente a atividade humana, isso não a dispensa de uma outra tarefa muito importante: a de ocupar-se com o restabelecimento da unidade da razão através da crítica permanente às tentativas de reducionismo a que se quer submeter esta última.

Nesse particular, a filosofia da educação deve postar-se criticamente diante das duas grandes correntes reducionistas da atualidade: o neopragmatismo e o pensamento pós-moderno, representantes respectivos do cientificismo e do relativismo niilista do passado recente. Cabe-lhe, nesse aspecto, denunciar os malefícios provocados pela predominância da racionalidade cientificista e resistir contra a expansão do seu domínio às instâncias do mundo da vida.

De outra parte, a filosofia da educação não pode fugir da realidade do desenvolvimento científico e tecnológico, que se impõe de forma imperiosa na atualidade como uma das grandes conquistas da humanidade. Porém, diferentemente das concepções niilistas e relativistas, a filosofia de educação crítica acredita que ainda não se esgotou o poder de intervenção da filosofia sobre o conhecimento científico e que a mesma continua a exercer um papel importante como mediadora de uma teoria ampliada de racionalidade que pode promover a interação entre as diversas áreas das ciências e entre as diversas instâncias do saber. O caminho da razão continua passando pela própria razão, pois, ainda que já não se possa falar de conceitos fortes de teoria, de racionalidade e de verdade e, se temos que admitir a falibilidade da razão, isso não implica concluir que tenhamos de abrir mão de uma instância racional para onde possamos remeter nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade do futuro da humanidade.

Segundo Habermas:

No espectro de validade da práxis quotidiana do entendimento, aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade. Em seu papel de intérprete, que lhe permite mediar o saber dos experts e a práxis quotidiana necessitada de orientação, a filosofia pode utilizar-se deste saber e contribuir para que se tome

consciência de tais deformações do mundo vital. Isto, porém, como instância crítica, porque ela não está mais de posse de uma teoria afirmativa de vida correta. 160

Portanto, mesmo que já não tenha o poder de acender de forma privilegiado à verdade, a filosofia mantém um importante papel em relação aos conhecimentos, cabendo-lhe a tarefa terapêutica e pedagógica de racionalizar as ações e os saberes produzidos pela humanidade.

3.6 Racionalidade Comunicativa e a formação de professor

A proposta comunicativa de Habermas apresenta elementos que podem contribuir positivamente na formação dos docentes para todos os níveis de ensino. Esse fato tem despertado o interesse de parte daqueles que trabalham com a formação de docentes, especialmente daqueles profissionais da educação que estão voltados ao atendimento de contextos mais periféricos e marginalizados do ponto de vista sociocultural.

A proposta habermasiana aponta, em primeiro lugar, para um modo de reconstruir a teoria e a prática educacional em que se preservem e reconheçam como determinantes as intuições e as compreensões de todos os envolvidos na educação, tendo por referência o contexto em que cada um vive, buscando eliminar delas todas aquelas dimensões que não são justificáveis do ponto de vista de valores e critérios universais.

A prática pedagógica no cotidiano escolar desenvolve-se, em geral, orientada por fatores operativos e pragmáticos; disso não se pode inferir que a educação possa realizar-se sem referência às interpretações e à compreensão de sentido que os professores apresentam. Em todo o agir existe implícita uma racionalidade que o fundamenta e legitima; todo ato humano já é, por sua natureza, racional, apresentando um determinado nível de compreensão de parte daquele que o realiza. Em linguagem hermenêutica, em todo o ato humano existe sempre uma intencionalidade. O agir educativo não é diferente; nele já está sempre dado, *a priori*, um sentido, uma

160 HABERMAS, in ARAGÃO, 1997: 139, nota 54.

determinada pré-compreensão que orienta o fazer pedagógico. A reconstrução crítica dessa compreensão pré-dada torna-se, por isso, um passo indispensável para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Realizadas de forma participativa, a valorização e a avaliação crítica das pré-compreensões da prática pedagógica concreta dos docentes são indispensáveis para a instauração de um processo educativo inovador. Esse é um dos desafios da teoria comunicativa habermasiana.

A prática educativa, além de ser uma prática moral, isto é, imputável quanto à responsabilidade a cada um dos participantes, é, também, uma prática social, ou seja, uma prática situada historicamente e culturalmente implantada e, em decorrência, sempre vulnerável a deformações ideológicas. Por isso, a prática educativa se apresenta muitas vezes como problemática, uma vez que os fins que persegue, as relações sociais que cria, a forma de vida social que sustenta ou contribui para sustentar podem ser sempre reconsideradas criticamente com respeito ao modo como esses fatores apoiam ou impedem o progresso e as mudanças no sentido de uma educação genuinamente livre e autônoma.¹⁶¹

O entendimento da educação como processo social indica que a teoria que estrutura os pensamentos e as práticas dos professores e os procedimentos dos alunos não é criada fundamentalmente por conta deles mesmos, mas decorre das relações sociais e das rotinas que se desenvolvem na escola e no contexto social em que esses vivem. Sendo partes da rotina social, a prática pedagógica e a vida escolar são dependentes da totalidade das formas de vida dos indivíduos que dela participam.

A superação das limitações, das incongruências e das contradições inerentes ao processo pedagógicos está à mercê da reconstrução coletiva dessas formas preordenadas de pensar e de agir, o que, contudo, não dispensa, a contribuição individual de cada participante. Em outros termos, o resgate do poder emancipativo da educação depende da instauração de uma “comunidade comunicativa pedagógica” ou de uma “comunidade educativa”.

A visão crítico-comunicativa de educação pode contribuir, de outra parte, para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às ingerências sistêmicas, no sentido de avaliar a validade e a pertinência de certas determinações que procedem de órgãos

¹⁶¹ Cf. CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, 1996, p. 74-75.

oficiais, das diversas instâncias de poder, e incentivar a instauração de modalidades que se vinculem mais intensamente às questões pedagógicas que efetivamente envolvem o dia-a-dia do professor, o seu mundo da vida.

A formação da capacidade discursiva, argumentativa, do professor não o dispensa de uma sólida formação científica. Ao contrário, a condição do desenvolvimento da capacidade argumentativa vincula-se ao domínio científico e técnico dos saberes que lhe compete trabalhar em sala de aula. É impossível o professor desenvolver uma convincente argumentação sem o domínio consistente de conteúdos e de métodos científicos. O que pode impedir um agir comunicativo em sala de aula não é o excesso do saber, mas a falta dele. Aliás, o próprio Habermas demonstrou que um dos fatores impeditivos da comunicação é a falta de domínio de uma determinada linguagem – nesse caso, a científica.

Em síntese, a formação crítico-comunicativa do professor, além de ser cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Partindo sempre da realidade concreta das vivências de cada contexto escolar, será no coletivo mediado por uma comunicação não distorcida que os professores poderão desenvolver um projeto democrático de educação destinado a chamar à participação e à formação da cidadania todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Isso porque, à medida que se fizer transparente o processo de formação de cada professor e de cada aluno pelo interagir comunicativo, a educação estará realizando seu papel emancipatório.

CAPÍTULO IV:
LEGITIMIDADE E AÇÃO EDUCATIVA: O TRABALHO DE
FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE JÜRGEN
HABERMAS

LEGITIMIDADE E AÇÃO EDUCATIVA: O TRABALHO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE JÜRGEN HABERMAS

4.1 Educação e instituição escolar

A instituição escolar é um espaço social no qual são desenvolvidas ações educativas cujo modo se aproxima do agir comunicativo, pois são ações orientadas pelo entendimento com fins de obtenção do consenso. A constatação e análise dos diferentes modos e configurações de atividades experienciadas pelos docentes e discentes em uma escola, enquanto instituição educacional tem como objetivo identificar elementos indicadores da existência dessas ações. Contudo, se faz necessário explicitar que a escola, enquanto instituição educacional, apresenta limitações importantes para a construção e consolidação de uma sociedade democrática e livre. Porém, ela é um dos ambientes privilegiados para a institucionalização de novos comportamentos e de novos valores. Devido à especificidade da tarefa de formar as gerações futuras, a sua especialização, enquanto organização é, por um lado, necessária e, por outro, coercitiva e limitadora. Ou seja, *“quanto mais a consciência moral se orienta por valores universalistas, tanto maiores se tornam as discrepâncias entre exigências morais inquestionáveis e coerções organizatórias, que constituem obstáculos às transformações”*. (HABERMAS, 1997a: 152)

A escola carrega junto de si uma dupla característica. Por um lado, é transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no *mundo da vida* novas formas coletivas de vivência, de experiências e de realizações pessoais e, por outro, é coercitiva, pois enquanto instituição social, está organizada e estruturada com o objetivo de ser um espaço para a realização de ações estratégicas típicas do *mundo sistêmico*.

Essa dupla característica é contraditória pela sua própria natureza. Tal ambivalência se dissipa quando examinamos o problema de uma outra perspectiva, como uma questão oriunda no modo de classificar o problema. É necessário o trabalho da razão para interpretar essa ambivalência e dar-lhe um sentido. Sobre essa questão, dando razão a Peirce e ao pragmatismo, Habermas diz que

os problemas reais têm sempre algo de objetivo; somos confrontados com problemas que vêm ter conosco. Estes têm, por si, uma capacidade de definição da situação e envolvem, por assim dizer, o nosso espírito na sua própria lógica. Contudo, se cada problema seguisse apenas a sua própria lógica e esta não tivesse nada a ver com a lógica do problema seguinte, cada novo tipo de problema daria uma nova orientação ao nosso espírito. Uma razão prática, que apenas encontrasse a sua unidade na marcha cega duma faculdade do juízo reactiva deste tipo, seria sempre uma construção opaca e unicamente explicável em termos fenomenológicos. (HABERMAS, 1999a: 117).

Considerando que os esforços cooperativos ou as realizações institucionais, especialmente nas sociedades complexas, são exigências resultantes do caráter universalista da razão e da moral, e que para poder realizar ações, mesmo humanitárias, necessita utilizar as organizações como meio operacionalizador de tais ações, perguntamos: em que medida uma instituição educacional contribui para a construção de uma sociedade humana orientada pelo agir comunicativo? A instituição escolar contribui para o desenvolvimento de novas formas de vida coletiva comprometidas com a construção de uma sociedade orientada para a emancipação? Esse questionamento tem por objetivo indicar que a análise da ação educativa será realizada tendo como referência o paradigma de Habermas: a teoria do agir comunicativo. A confirmação da tese aqui proposta é uma resposta positiva para a questão posta acima.

Aproveitamos a oportunidade para melhor esclarecer o contexto em que a nossa tese está inserida. Partimos do seguinte pressuposto: uma situação escolar é ideal quando o ambiente educativo é racional, ou seja, todos os atores envolvidos no processo, sejam professores ou alunos, emitem atos lingüísticos orientados para a execução de um tipo específico de agir, o agir comunicativo.

Estabelecer a relação entre o modelo teórico-social, a teoria do agir comunicativo de Habermas, e o espaço institucional da educação permitem compreender aspectos da vida social e as condições em que essa se produz e se mantém, ou seja, uma teoria da sociedade. Utilizando o marco teórico e conceitual da teoria do agir comunicativo será possível interpretar a instituição escolar, por um lado, como um subsistema, colonizado pelo *sistema* e, por outro, como uma instituição social, gerada pelo *mundo da vida*. Evidentemente, devido ao caráter específico da escola, mais próximo do *mundo da vida* porque dele se origina, torna necessário que este

instrumento conceitual seja adequado à finalidade aqui proposta, qual seja, utilizá-lo considerando a necessidade de adaptá-lo aos objetivos da análise e às especificidades do contexto escolar.

O objetivo da análise da instituição escolar, partindo do referencial teórico da teoria do agir comunicativo, é apresentar uma tipologia¹⁶² das ações desenvolvidas no contexto escolar. Essa tipologia relaciona de modo dinâmico as diferentes ações produzidas pelas interações educacionais e o correspondente tipo de saber nelas materializado, as formas de argumentação utilizadas, o modelo de racionalidade e as suas manifestações na instituição escolar.

A espécie humana vai incorporando progressivamente aqueles conhecimentos que lhe são úteis para melhorar as condições de vida, quando desenvolve novas estratégias cognitivas que lhe permitam responder as sucessivas questões e problemas que lhe são colocados. Essa capacidade da espécie humana para aprender possibilita o seu deslocamento vetorial¹⁶³ através de sucessivas etapas cada vez mais complexas. O estudo histórico das formas de organização social proporciona argumentos para manter o pressuposto da ocorrência da aprendizagem entendida, entre outras formas, como um deslocamento evolutivo. Porém, a capacidade racional dos seres humanos não avança de forma espontânea. É necessário que o indivíduo incorpore sucessivamente novas aprendizagens. Isso permitirá o exercício de sua racionalidade de forma cada vez mais complexa, atendendo não somente aos aspectos instrumentais da razão, como a

162 Com o termo “tipologia” não desejamos nos referir ao significado determinista atribuído a esse termo pelos pensadores gestaltistas ou behavioristas do século XIX. Utilizamos o termo “tipologia” para nos referir a nossa intenção de apresentar um estudo propositivo que implica na idéia de que os fenômenos descritos são dinâmicos e fugidios. O nosso referencial teórico é dialético e temos consciência que nenhuma tipologia é suficientemente ampla para abarcar e classificar todos os fenômenos sociais. Nossa pretensão é analisar aspectos do fenômeno da educação e não a sua totalidade.

163 Piaget desenvolve no seu livro “Biologia e conhecimento” (1973) o conceito de deslocamento vetorial para descrever a dinâmica do caráter sequencial dos estágios. Denomina de sequencial “uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último)”. (Piaget, 1973: 26-27) A mudança interna realizada por um indivíduo ocorre quando este passa de um estágio para o outro com a internalização de novos elementos. Nos processos sociais o deslocamento vetorial ocorre com a institucionalização de novos elementos não contidos na fase anterior. As características da fase seguinte incluem as características da fase anterior mais às características da atual fase em que ela se encontra. O conceito de deslocamento vetorial procura manter afastadas as implicações ideológicas e valorativas contidas nas expressões como progresso, crescimento, evolução e desenvolvimento. No decorrer do texto, quando utilizamos estas expressões, pretendíamos nos referir com elas ao processo de aprendizagem produzido no decorrer da história individual de um sujeito ou na história de uma sociedade.

adequação de meios aos fins, mas também aos aspectos morais, enquanto seleção dos melhores fins para todos.

No desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que, primeiro como indivíduo, e depois, como grupo social, o ser humano possa atuar com um nível maior de racionalidade, a instituição escolar tem um importante papel. A ética do discurso, segundo Habermas, apóia-se em outras ciências reconstrutivas, mesmo que exclusivamente hipotéticas, para as quais é necessário buscar no futuro confirmações plausíveis. Uma dessas ciências reconstrutivas é a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por L. Kohlberg. (HABERMAS, 1989a: 143) Para Habermas e de acordo com essa teoria

o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do Discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais. (HABERMAS, 1989a: 143-144).

A capacidade de julgar moralmente não está dada desde sempre e pronta no sujeito. É resultado de um processo de aprendizagem social realizado pelas instituições sociais, sendo que a instituição escolar é um exemplo. Essa contribuirá, mais ou menos na construção de uma sociedade humana, dependendo do tipo de ação desenvolvida nela. Habermas investe seus argumentos nesse sentido porque eles *fundamentam apenas a circunstância de que não há nenhuma alternativa identificável para a ‘nossa’ maneira de argumentar.* (HABERMAS, 1989a: 143)

Nesse sentido, propõe-se uma determinada forma de interpretar as funções que a escola pode cumprir na sociedade. Essas funções estão orientadas para a aprendizagem e o exercício da crítica, já que esse é o principal instrumento racional que os seres humanos possuem para controlar o desejo de domínio de uns sobre os outros. Desejos que convertem as ações e as estruturas da sociedade em formas de violência baseadas em outra racionalidade que não a comunicativa. Isso ocorre quando não são respeitados os princípios que regulam uma convivência em igualdade de liberdade.

Para dar um tratamento adequado a essa questão é necessário analisar a problemática em três aspectos. Em primeiro lugar, uma instituição escolar que priorize suas funções críticas aumentará os níveis de racionalidade das formas de vida sociais e

individuais. Para que isso ocorra é necessário que a instituição escolar organize suas dinâmicas em torno dos critérios da razão crítica, a qual adota a forma de uma razão comunicativa.

Em segundo lugar, deseja-se manter problematizada a tarefa da instituição escolar, no geral, e das unidades escolares, em particular, assinalando a necessidade de romper com aquelas visões parciais e reducionistas que limitam a compreensão da escola ao analisá-la de uma só perspectiva. A dupla perspectiva de análise, tanto a geral como a particular, indica a existência de dois tipos de racionalidade impregnados nas funções e nas atividades da escola: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa.

Em terceiro lugar, apresentar o conceito de agir comunicativo como um referencial normativo da vida escolar, quando ela está orientada para a obtenção de um aumento no nível de racionalidade na sociedade, definindo uma possível tipologia das atividades realizadas dentro das organizações escolares. Como artifício metodológico, essa tipologia possui a pretensão de facilitar a compreensão das dinâmicas geradas na escola, indicando o modelo de racionalidade predominante nas ações ali realizadas.

Desde a sua origem como instituição escolar, a escola realiza uma complexa tarefa. Por um lado, cumpre a missão de ensinar técnicas para o exercício do trabalho, e, por outro, se ocupa da reprodução da ideologia, transmitindo as concepções sociais necessárias à organização da sociedade. Essa permanente tarefa situa-se num lugar de interseção entre a resposta às necessidades de sobrevivência própria do *sistema* social (transmissão de concepções simbólicas e de técnicas de produção material por meio da racionalidade estratégica) e a busca de alternativas (através do consenso obtido com o uso da racionalidade comunicativa) para as formas de vida social. Se essas mudanças originadas do avanço sócio-político, derivadas dos novos modos de produção, são rápidas e frequentes, a expectativa de respostas criativas demandadas da escola é ainda maior. Essa dupla missão corresponde à natureza mista da escola. Isso torna necessário também uma análise a partir de uma dupla perspectiva teórica. Assim, a escola pode ser entendida como sistema quando busca dar conta, com sua estrutura e funcionalidade, das necessidades e das características de um *sistema* social, organizado em um conjunto de ordem superior, a sociedade em sua totalidade. Esse sistema pode ser denominado de

sistema educativo ou subsistema, tendo como função prioritária a conservação e a manutenção da ordem social.

Igualmente, a escola pode ser compreendida como parte ou como originária do *mundo da vida* porque responde à necessidade de transmitir para a sociedade todos os esquemas interpretativos e os valores que configuram seu mundo vital, possibilitando, se for priorizada essa posição, a realização das funções de mudança e de crítica.

A dupla natureza da escola necessita, para sua compreensão, de um esquema analítico misto que reflita essa dualidade. Por esse motivo, o esquema de análise proposto por Habermas, para compreender a sociedade e suas teses sobre o agir comunicativo, entendida como núcleo reprodutor do mundo simbólico social, parece ser adequado para levar a cabo essa tarefa compreensiva da instituição escolar. A aplicação desse esquema analítico da sociedade ao mundo da escola precisa, evidentemente, de uma adaptação, já que no espaço escolar as concepções simbólicas têm um peso maior, com suas conotações prático-morais, do que a contribuição específica para reprodução do *sistema* social. Por outra parte, desde a concepção educativa teórico-crítica na qual procuramos nos situar, o caráter crítico que a escola potencialmente possui adquire maior relevância que o seu caráter reprodutor.

A expressão teórico-crítica é utilizada com o sentido derivado do modo como entendemos a teoria social crítica de Habermas, ou seja, muito mais como um padrão normativo crítico para as ciências sociais do que uma abordagem científico-social. Esse padrão normativo crítico permite aos sujeitos comunicativos manterem uma postura crítica diante das ações que não estejam apoiadas exclusivamente na razão comunicativa. A emancipação de todas as formas de dominação, num dado contexto histórico, somente é possível quando se postula uma capacidade de aprendizagem por parte dos indivíduos que, através da prática comunicativa, pode ser ampliada às sociedades como um todo e que, partilhada coletivamente, forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos. Tal capacidade de aprendizagem coletiva, em analogia com os processos de aprendizagem individuais, obedece a um processo de evolução determinado, em função dos níveis de desenvolvimento da moralidade.

Na própria história da instituição escolar, vê-se refletida aquela dupla natureza citada anteriormente. Seu caráter simbólico é observado, apesar de que em sua origem

não tinha o caráter institucional específico dos dias atuais, pois a tarefa de ensinar era assumida por outras instituições como a igreja ou as associações de artesãos. A principal função educativa tem sido sempre a de assegurar a reprodução dos conteúdos simbólicos da sociedade que constituem seu *mundo da vida*, como a cultura, a concepção de sociedade, as suas formas de vida, os modelos ideais de indivíduo, etc. Essa reprodução dos conteúdos simbólicos está em andamento quando ocorre o processo de socialização dos indivíduos, por exemplo, através da aquisição das regras do uso da linguagem. Na necessidade da escola assumir a tarefa de transmitir para as novas gerações os conhecimentos necessários para dar conta de suas funções produtivas, reside um dos motivos de sua institucionalização. Durante o processo de transmissão simbólica estão envolvidos tanto os conteúdos do conhecimento adquirido evolutivamente quanto os valores, sociais e individuais, que aqueles carregam concomitante.

No momento presente, em decorrência da diferenciação das esferas relativas à ciência, à moral e à estética, a escola assume o papel de produzir a institucionalização da educação por meio de um subsistema especializado em diferentes saberes. Por isso, chamamos a escola de subsistema educacional ou sistema escolar. Essa diferencia-se de outras instituições, que também emergem do *mundo da vida*, ao assumir funções específicas e formas de agir próprias. Essa diferenciação funcional mantém sua natureza simbólica, considerando-se depositária da herança cultural da sociedade e encarregada de transmitir essa herança às novas gerações. Porém, a cultura, como assinala Habermas, não é o único componente do *mundo da vida* que interfere e se reproduz na escola. Também fazem parte do *mundo da vida* a sociedade e a personalidade. Por isso, nos processos de transmissão realizados pela escola também estão incluídas as formas de vida, os valores sociais e individuais, assim como os modelos de referência sobre o perfil necessário para ser um indivíduo ‘educado’.

É importante, nesse momento, observar que os processos de transmissão dos valores sociais são os que favorecem a reprodução estrutural da sociedade com suas injustiças e situações de dominação, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, permitem a transformação dessas situações. Sua funcionalidade depende de quais sejam esses valores dominantes.

Sobre os diversos processos de transmissão realizados pela escola incidem, com uma crescente e importante influência, a valorização social das funções produtivas do indivíduo, pelo qual a instituição escolar assume como tarefa prioritária, a qualificação instrumental e funcional dos alunos. O objetivo dessa qualificação é orientar o desempenho do aluno para o exercício de uma profissão dentro do processo produtivo.

De forma similar, esse processo simbólico contribui para a reprodução funcional da sociedade. Existe uma estreita conexão entre os conteúdos do conhecimento e os valores sociais que estes carregam juntamente: a transmissão cultural assegura o cumprimento, de forma cada vez mais complexa, das funções de reprodução material da sociedade, pela qual a qualificação cultural das novas gerações necessariamente é realizada também de forma cada vez mais complexa. Assim, mesmo a transmissão simbólica de algumas formas de vida social, tais como a transmissão (explícita ou oculta) de valores relacionados à forma desejável de sociedade e os critérios de atuação individual, permitem a manutenção do próprio *sistema* social. Essa série de valores corresponde aos outros componentes do *mundo da vida* (sociedade e personalidade) cuja manutenção contribui para que a escola, enquanto subsistema, auxilie nos processos de socialização e de formação da identidade.

Dessa maneira, a reprodução do *mundo da vida*, função também desempenhada pela instituição escolar, contribui tanto à integração sistemática da sociedade quanto à legitimação e suporte de sentido dessa mesma sociedade.

Essa complexa natureza da instituição escolar nos alerta e coloca sob suspeita o reducionismo e a conseqüente debilidade (quem sabe carregada de ideologia) daqueles estudos e pesquisas sobre ela mesma, onde prevalecem as concepções e instrumentos metodológicos de caráter sistêmico, e igualmente no caso dos estudos exclusivamente fenomenológicos sobre essa instituição. A complexidade de uma instituição escolar e a natureza de suas funções deriva, em boa lógica, num projeto de análise dialética, na qual integram-se o método empírico (mais adequado para a compreensão dos componentes sistêmicos) e o método hermenêutico (mais adequado para a compreensão de objetos vinculados especificamente com o *mundo da vida* dos participantes), obrigando o primeiro estar subordinado ao segundo, e, por último, passando os dois pelo crivo do método crítico-ideológico, que traz para o plano analítico todos os componentes sociais (interesses, mecanismos de dominação, conflitos etc) que intervêm em qualquer

dinâmica escolar analisada. Essa perspectiva crítico-ideológica ocorre quando os critérios de avaliação estiverem orientados para a emancipação, bem como contribui para a análise e posterior intervenção orientada para a transformação da realidade escolar.

Assim, a instituição escolar realiza uma dupla função: a função de reprodução do *mundo sistêmico* através da transmissão cultural e dos valores sociais que aquela carrega junto de si (função sistêmica), e a função crítica, a capacidade para recolocar as concepções sociais acerca da sociedade e do conhecimento, e, portanto, para transformar os significados coletivos e os esquemas interpretativos da sociedade (função simbólica). A função crítica estará sendo cumprida quando a escola estiver preocupada em descobrir, dentro das próprias dinâmicas escolares, os “vestígios da violência” e do “diálogo abafado”.

Só quando a filosofia descobre no curso dialético da história os vestígios da violência, que sempre desfigura o diálogo extenuante e sempre o repele de novo para fora da senda da comunicação sem coações, empurra o processo cuja detenção de outro modo legítima: o avanço do gênero humano para a maioridade. Por conseqüência, gostaria de defender a seguinte posição: a unidade de conhecimento e interesse verifica-se numa dialética que constrói o suprimido a partir dos vestígios históricos do diálogo abafado (HABERMAS, 1994: 145).

É viável acreditar nesse potencial crítico da escola ao considerá-la como uma instituição que se situa às margens do *sistema* e do *mundo da vida*, o que permite que nela seja possível apreender novas condutas ou valores alternativos como o feminismo, a ecologia, o pacifismo ou a aceitar as diferenças culturais. Tanto essas temáticas quanto outras se insinuam em vários textos de Habermas.¹⁶⁴

Esse potencial crítico da escola é o que se deseja enfatizar quando indicamos quais são as funções cumpridas pela instituição escolar, sendo essa entendida a partir da perspectiva teórico-crítica. Isso nos leva a considerar o agir comunicativo como o referencial para o agir educacional ao responder, em sua dinâmica, a um modelo de racionalidade comunicativa com componentes éticos, o que permite a reconstrução crítica daqueles eventos sociais contaminados por mecanismos de dominação, fruto da imposição dos interesses particulares de uns sobre outros.

164 Ver: Habermas, 2003a; Habermas, 2002b; Habermas, 2000b.

4.2 A teoria social habermasiana e a instituição escolar

O conceito de aprendizagem já sofreu uma crítica sócio-histórica durante o século XX. Habermas discute a educação em poucas ocasiões, porém refere-se a ela com maior frequência pelo termo ‘aprendizagem’¹⁶⁵. Esse conceito está integrado na sua teoria e faz referência à aprendizagem social como instrumento de desenvolvimento evolutivo, desempenhando um importante papel na aprendizagem dos próprios indivíduos que constituem as sociedades. Essa aprendizagem ocorre durante o processo de desenvolvimento realizado pela espécie humana, dentro do marco teórico evolutivo assinalado no estruturalismo genético de Piaget (HABERMAS, 1989a: 24) e na teoria dos estágios morais de Kohlberg. (HABERMAS, 1989a: 49) A aprendizagem é produzida a partir da capacidade dos indivíduos, integrantes de sucessivas gerações (individual e coletivamente), apropriarem-se de novos comportamentos que, de forma paulatina, vão incorporando aos demais conteúdos sócio-culturais da espécie.

Habermas confia na capacidade humana. Ela é portadora de qualidades suficientes para obter novos e mais elevados graus de autonomia que lhes permita viver com maior racionalidade nas sociedades mais humanizadas. Esse aumento de autonomia, obtido mediante a aprendizagem de novas formas de pensar e agir, é incorporado evolutivamente às estruturas cognitivas humanas. Essa confiança na capacidade do ser humano aprender nos faz interpretar a função do sistema escolar como o modo institucional de assegurar a aprendizagem da racionalidade comunicativa. Essa confiança também pode ser despreendida da forma como Habermas se expressa ao comentar o conceito de ‘abstração reflexionante’ de Piaget.

Piaget concebe a ‘abstração reflexionante’ como o mecanismo de aprendizagem que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos *formais* inicialmente escondidos no *conteúdo* cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior (HABERMAS, 1989a: 24)

165 São poucos os textos de Habermas que tratam diretamente da questão da educação. Ao analisar os movimentos de protesto dos estudantes, nos anos 60, ele escreve alguns textos sobre a educação. No decorrer de sua trajetória são desenvolvidos alguns comentários relacionados à educação, porém não muito extensos. Um exemplo dos poucos textos pode ser lido em: Habermas, 1987b, 520-527.

Ainda que Habermas não se apóie numa análise específica da esfera educativa institucional, suas teses sobre o processo de produção do mundo simbólico, realizado pela sociedade, contribuem para a explicação dos fenômenos da mesma natureza que são produzidos na instituição escolar. Assim, o marco teórico de análise, proposto para compreender a forma como se reproduzem as sociedades a partir dos fenômenos simbólicos que as configuram e dão consistência, é válido para entender as funções desempenhadas pela instituição escolar no contexto social.

Por outro lado, ao considerar a espécie humana capacitada para a aprendizagem, somos induzidos a uma concepção da escola como instrumento crítico que pode favorecer a existência de futuras sociedades mais racionais. Essa visão otimista não é fruto da ‘falsa consciência’ que considera a educação como atuação humana alheia à teia social do poder, aonde ela ocorre efetivamente e sofre influência do poder exercido pela política e pela economia. A relação entre a escola e a sociedade é dialética e se interpenetram. Essa relação acentua suas limitações, através dos conteúdos culturais e de suas estruturas sociais de dominação. Porém, também é certo, que a instituição escolar possui um potencial crítico que a capacita, possibilitando-a ensinar para as novas gerações formas alternativas de pensamento e de ação. É nesse potencial crítico que uma teoria educativa crítica necessita se apoiar.

Habermas parte do princípio de que as sociedades se mantêm em função de sua capacidade para assegurar seus vínculos no *mundo da vida* coletivo, através do agir dirigido pelo entendimento, ou seja, incluem os processos de reprodução material que permitem sua manutenção estrutural assentada sobre os fenômenos de natureza simbólica mediada pela linguagem (compreensão da natureza e das relações do homem com ela). A escola, em sua tarefa de reprodução dos esquemas culturais, sociais e de compreensão do indivíduo, permite a sobrevivência da sociedade e utiliza a linguagem como um dos seus principais instrumentos. Habermas localiza as funções da reprodução simbólica no conceito de agir comunicativo, mesmo que, além de ser um construto teórico, serve como orientação racional à sociedade.

Seguindo na linha do paralelo estabelecido com a escola, essa se apóia precisamente na capacidade comunicativa dos seus membros, ou seja, os fenômenos são produzidos sobre a base das interações comunicativas de seus participantes. Isso faz com que o conceito de agir comunicativo sirva como indicador para avaliar o grau de

racionalidade e humanização de uma sociedade, a partir de uma perspectiva teórico-crítica, e também sirva como critério de qualidade de uma organização escolar. Como indicador do grau de racionalidade e como critério de qualidade, o agir comunicativo fica definido da seguinte forma: quanto mais uma instituição educacional proporcionar condições nas quais predominem as ações orientadas comunicativas tanto mais possibilitará que, em sua dinâmica e em seu funcionamento, se alcancem maiores cotas de racionalidade e, portanto, de qualidade educativa.

No agir comunicativo a relação entre os sujeitos necessita ocorrer de forma simétrica. Todos os sujeitos possuem competência lingüística, ou seja, são competentes para entender e aplicar as regras do uso da linguagem. O agir comunicativo, por princípio, não ocorre nos processos de interação tipicamente escolar. Isso porque a interação produzida pelos atores envolvidos, o professor e o aluno, é resultado de uma assimetria existente entre eles. A relação assimétrica, característica da interação professor-aluno, é produzida pela existência de diferenças no nível de desenvolvimento dos participantes da ação educativa. Essa situação assimétrica especial é classificada por Habermas como “agir pré-convencional” e se constitui num tipo especial de interação. Quando discute, naquele contexto, a integração das perspectivas do participante e do observador, e a transformação dos tipos de agir pré-convencional, o seu objetivo é

reconstruir a transformação em agir regulado por normas do agir governado por autoridade e do comportamento de cooperação governado por interesses, a fim de comprovar que tão-só nessa linha se pode desenvolver a complexa estrutura de perspectiva do agir orientado pelo entendimento (HABERMAS, 1989a: 173)

Com a finalidade de sustentar sua tese Habermas busca, em pesquisas empíricas desenvolvidas por outros autores²⁶¹⁶⁶, elementos indicadores da formação da perspectiva do agir orientado pelo entendimento.

166 Para apoiar sua tese Habermas utiliza o trabalho de Selman quando este caracteriza os três níveis de adoção de perspectiva, com base no modo como os sujeitos concebem as demais pessoas e as relações por elas estabelecidas. Selman caracteriza a adoção de perspectiva, por parte do indivíduo, em três diferentes níveis. O primeiro nível corresponde a adoção de ‘perspectiva diferenciada’, ou seja, a criança é capaz de diferenciar atos intencionais e não intencionais. Suas relações são subjetivas, pois são capazes de diferenciar claramente a própria perspectiva da perspectiva dos outros. (Habermas, 1989a, 175) O segundo nível ocorre quando a criança compreende o conceito de pessoa sob a ‘forma auto-reflexiva’, ou seja, a criança consegue sair mentalmente fora de si e adota a perspectiva do outro de modo auto-reflexivo. Suas relações com os demais são recíprocas no sentido de que a criança, nesta idade, é suficientemente capaz para se colocar no lugar do outro e também consegue perceber que o outro pode

É necessário refletir um pouco sobre o caráter seqüencial dos diferentes níveis adotados pelos indivíduos frente aos demais sujeitos. A primeira observação refere-se aos critérios utilizados para determinar quando um nível termina e quando começa o seguinte. Piaget diz que “só em virtude de cortes artificiais e de critérios arbitrários é que se fixam os começos da inteligência”. (PIAGET, 1973, 11) A noção de nível ou estágio não pode ser entendida simplesmente como uma sucessão cronológica de comportamentos separados entre si. A própria ordem dos eventos não é sempre constante, a não ser em geral, e que são caracterizados, segundo Piaget (1973,27), apenas por um caráter “dominante”. Ao se referir à inteligência ele fala de fase quando são satisfeitas três condições:

1) seja constante a sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais); 2) seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto, que caracterize todos os comportamentos novos próprios dessa fase; 3) essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte (PIAGET, 1973: 27-28).

Quando se utilizam critérios rígidos para separar um nível do outro, tal como a idade de um ser humano, tende-se a ser arbitrário e artificial. Selman caracteriza os três diferentes estágios da adoção de perspectivas, com base nas maneiras de conceber as pessoas e as relações por elas estabelecidas. Essa datação necessita, segundo as palavras de Piaget (1973; 29), ser entendida como um “caminho necessário” ou uma “paisagem epigenética”. O interesse nesse “caminho necessário” não está nos critérios utilizados para determinar a data do seu batismo ou a sua denominação e nem nas descrições desses canais como mais ou menos largos ou apertados, pelos quais os processos são obrigados a seguir. O interesse está na concepção de que um mecanismo desse tipo depende de uma rede de interações, de um jogo complexo de regulações espaço-temporal.

agir da mesma forma. (Habermas, 1989a, 176) O terceiro nível ocorre quando a criança assume a perspectiva da terceira pessoa, ou seja, as pessoas passam a ser vistas como portadoras de um sistema de atitudes e valores, razoavelmente consistentes, durante um longo período. Sua relação com os demais é mútua, ou seja, coordena simultaneamente a perspectiva do si-próprio e do outro, e, assim, o sistema ou a situação, bem como as partes individualmente, são vistas da perspectiva da terceira pessoa ou do outro generalizado. (Habermas, 1989a, 177).

Nossa preocupação é analisar as características das ações realizadas na instituição escolar e que correspondem ao agir orientado pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e a ação orientada pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Elas compõem o rol de ações utilizadas como o referencial analítico da vida escolar. Essas ações são realizadas, no espaço escolar, tanto pelos alunos como pelos professores enquanto participantes do processo dinâmico da educação formal. A análise dessas ações é importante por que elas carregam junto de si elementos indicadores do agir comunicativo. A demonstração da existência desses elementos indica uma vinculação entre a ação educativa e o agir comunicativo. Apresentar as relações existentes entre a ação educativa e o agir comunicativo é o objetivo proposto para o nosso trabalho. Nas páginas mais adiante retomaremos essa questão.

A teoria do agir comunicativo também tem presente que as sociedades pós-industriais, devido à crescente complexidade alcançada, possuem mecanismos funcionais que escapam à consciência dos membros da sociedade e que contribuem também para a sua manutenção. Partindo do pensamento de Durkheim sobre a “divisão social do trabalho”, a partir do qual explica os processos de diferenciação estrutural dos *sistemas* sociais, Habermas elabora a tese da conexão empírica existente entre as etapas da diferenciação sistêmica e as formas de integração social. Considera, e essa é a tese de Habermas, que a análise dessas relações somente é possível se for feita a distinção entre

os mecanismos de coordenação do agir, que harmonizam entre si as *orientações do agir* dos participantes, e aqueles outros mecanismos que, através de um entrelaçamento funcional das conseqüências agregadas do agir, estabilizam os *contextos de agir* não desejado (HABERMAS, 1987b: 167).

Ou seja, os processos de integração social asseguram a conexão entre as distintas etapas da diferenciação sistêmica e constituem a trama sobre a qual se apóia e se reproduz a sociedade. Alguns, de caráter simbólico, nos quais as ações dos membros da sociedade estão asseguradas através dos processos comunicativos encaminhados a partir de consensos e, outros, de natureza funcional e não consciente para os membros da sociedade, que se regulam através dos processos de integração sistêmica. A escola, estando inserida na intermediação entre o *sistema* e o *mundo da vida*, reflete essa

duplicidade. Por um lado, cumpre a função sistêmica quando realiza ações orientadas pelo produto e, por outro, cumpre a função simbólica quando realiza ações orientadas pelo entendimento.

Essa diferenciação, entre os processos de integração social de caráter simbólico e os de natureza sistêmica, leva Habermas a propor uma análise dos processos de reprodução social a partir de um esquema integrado por duas linhas metodológicas diferentes. Por um lado adota um referencial categórico sistêmico e, por outro, utiliza o conceito fenomenológico de *mundo da vida*, entendendo este conceito sob a perspectiva de uma teoria do agir comunicativo. A partir da concepção dual de *sistema* e *mundo da vida* ele pretende superar as limitações de uma concepção da sociedade unicamente entendida como *mundo da vida* que se reproduz a partir das ações orientadas pela busca do entendimento de seus membros, redundando na obtenção do consenso. A simultaneidade na análise dos conceitos de *sistema* e *mundo da vida* fundamenta-se em uma teoria da evolução social que distingue entre racionalização do *mundo da vida* e aumento da complexidade dos *sistemas* sociais. Habermas introduz, utilizando o conceito de coisificação de Lukács e revisado por Adorno e Horkheimer, uma concepção dos atos de entendimento que permite retomar os fenômenos de alienação e falsa consciência, trazendo-os à luz “em” e “através” dos processos de comunicação.

Horkheimer se ateu as duas teses que constituem os componentes explicativos do diagnóstico que Weber fez da atualidade: a tese da perda de sentido e a tese da perda de liberdade. As diferenças somente são produzidas na forma da fundamentação destas teses, para a qual Horkheimer buscou apoio na interpretação que Lukács propõe para a racionalização capitalista como coisificação (HABERMAS, 1987a, 440).

Isto é, uma sociedade que queira diminuir os efeitos alienantes que exercem os processos inconscientes de integração sistêmica sobre os seus membros, precisará, através da ampliação institucional dos espaços públicos abertos para comunicação, tornar conscientes tais processos para impedir, ou no mínimo reduzir, a colonização sistêmica do *mundo da vida*.

A tarefa de devolver à consciência dos indivíduos os processos de integração social que estão colonizados e localizados dentro do espaço ocupado pelas reproduções sistêmicas, ao invés de estarem abrigados no espaço compreendido pelo conjunto simbólico-normativo e que necessita estar sustentado por consensos intersubjetivos, é

responsabilidade de uma instituição escolar concebida a partir de uma concepção filosófica caracterizada como teoria crítica. Porém, para que isso ocorra, os membros dessa instituição necessitam, em primeiro lugar, fazer-se conscientes desses fenômenos de coisificação e suas causas, mediante processos de reflexão intersubjetiva, e, em segundo lugar, a tarefa consistirá em introduzir como objetivo prioritário do currículo das escolas o desenvolvimento, nos alunos, da competência comunicativa e discursiva necessária para que alguém possa tomar consciência desses fenômenos reificadores e chegar a consensos intersubjetivos livres de qualquer forma de dominação. Uma escola que orienta a ação dos alunos, utilizando mecanismos de mediação apropriados, promove a ação educativa (formativa), transformando-a em um novo tipo de ação, agora orientada preferencialmente pelo processo de entendimento característico do agir comunicativo.

Habermas considera como agir comunicativo aqueles momentos nos quais os participantes realizam ações cuja atitude está orientada para o entendimento, ou seja, orientada à obtenção de um acordo intersubjetivo pela via comunicativa e com uma base racional. Nessas ações os participantes não se orientam através de cálculos egocêntricos para obtenção de resultados pré-determinados e, sim, mediante atos de entendimento. Não buscam primariamente o êxito individual do agir, como ocorre no agir instrumental e estratégico, muito pelo contrário, perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos podem harmonizar-se com os planos dos demais sujeitos, partindo de uma definição compartilhada da situação. Por isso, os processos de interação têm grande importância no agir comunicativo (HABERMAS, 1987b: 366-367).

Nessa concepção de agir comunicativo é oportuno distinguir as várias condições a partir das quais é possível classificar o tipo especial de agir denominado de comunicativo. Dessas condições, algumas são determinantes, outras são prévias ao próprio agir e outras são internas ao agir comunicativo.

Como condição prévia indica-se, em primeiro lugar, que tais ações necessitam ser executadas por e entre sujeitos competentes para usar e reconhecer as regras da linguagem própria do agir comunicativo. Em segundo lugar, é necessária a ocorrência de simetria entre os participantes, ou seja, todos os envolvidos no processo necessitam possuir as mesmas condições para estabelecer a interação. E, em terceiro lugar, a

comunicação necessita desenvolver-se sem a interferência de nenhuma coação, ou seja, a interação necessita estar livre de qualquer forma de dominação seja interna ou externa.

Como condição interna assinala-se, em primeiro lugar, sua condição pragmática de ser ação exclusivamente orientada pelo entendimento. Esse tipo de agir baseia-se no conceito de ação social de Weber e na tipologia que esse autor estabelece para justificar suas teses relacionadas ao processo de racionalização social. A partir da classificação weberiana ‘não oficial’¹⁶⁷, na qual se distinguem as ações sociais, segundo as orientações básicas fornecidas pela “coordenação por conflitos de interesses e a coordenação por acordo normativo”, Habermas estabelece um modelo próprio, considerando três tipos de agir: o instrumental, o estratégico e o comunicativo. Esse último, o agir comunicativo, contempla o espaço da intersubjetividade como gerador de sentido, algo que não se tem em mente nos outros dois modos de agir. Essa intersubjetividade pode ser conhecida empiricamente por ser fruto de um agir social, isto é, realizado por dois ou mais atores sociais, constituindo a vertente empírica desse conceito comunicativo.

Em segundo lugar, a ação comunicativa está acentada nos atos-de-fala elocucionários. Apoiando-se na classificação dos atos-de-fala elaborada por Austin (1998), quanto aos seus efeitos elocucionários e perlocucionários, Habermas assinala que as ações comunicativas necessitam de atos elocucionários, ou seja, o falante realiza uma ação ao dizer algo (afirma, manda, promete etc) e sua intenção é que o ouvinte entenda com clareza e sem equívoco o que ele faz quando fala. Seus fins também precisam ser elocucionários. Em sentido contrário, nos atos-de-fala perlocucionários o objetivo do falante é causar um efeito no ouvinte, ou seja, causar algo mediante o que se faz quando diz algo. Seus fins são estratégicos e seus propósitos somente podem ser conhecidos pelo ouvinte quando for verificada a intenção do falante.

Para que um modo de agir seja comunicativo é necessário que tanto o ouvinte quanto o falante estejam utilizando proposições com efeitos elocucionários e de uma maneira que todos os envolvidos compreendam claramente o que se faz quando se fala, ou seja, todos os participantes perseguem, sem ressalvas, fins elocucionários com o

167 A classificação não oficial de Weber está explicitada mais adiante na nota de rodapé de número 13 deste capítulo.

objetivo de chegar a um consenso que sirva como base para definir os planos de ações futuras de forma coordenada (HABERMAS, 1987a: 370 ss).

Em terceiro lugar, já entrando no terreno do discurso, as formas do agir comunicativo possuem uma base racional. Isso significa que as proposições cujo efeito é elocucionário, empregadas na interação comunicativa, necessitam satisfazer as pretensões de validade (a verdade, a adequação normativa e a sinceridade), as quais poderão ser submetidas à crítica. Se o ouvinte duvida da validade de alguma dessas três condições poderá, em qualquer tempo, questioná-las e o falante precisará satisfazê-las mediante argumentações. Somente assim, um acordo poderá ser considerado um consenso obtido a partir da racionalidade comunicativa.

Em quarto e último lugar, os consensos obtidos através do agir comunicativo terão de responder ao interesse geral, ou seja, através da interação é possível e viável alcançar consenso no qual os interesses particulares ficam conciliados. Além do mais, qualquer participante virtual da interação perceberá, nas ações derivadas do consenso, que o seu interesse foi atendido e suas ações assumem um significado social. Assim, os acordos necessitam responder ao interesse geral. Essa pretensão de universalidade tem sua origem no imperativo categórico kantiano. Porém, Habermas o coloca como fruto do entendimento, dito de outra forma, como fruto de uma determinação dialógica intersubjetiva mediada pela linguagem, ao invés de responder à posição monológica e subjetiva original de Kant.

As condições expostas acima indicam que a origem do agir comunicativo é o *mundo da vida*. Ao explicitar o conceito de *mundo da vida* Habermas utiliza o referencial teórico elaborado por Berger e Luckmann. Para eles, a linguagem possui uma importância fundamental, pois é a partir do seu uso que a vida cotidiana obtém significado. Na concepção deles

a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados *como* objetos antes de minha entrada na cena. A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. (BERGER; LUCKMANN, 1973, 38).

Desse contexto de discussão podemos interpretar a ‘vida cotidiana’ como o meio materializador dos produtos da atividade humana. É por meio da linguagem, ou seja, da

competência comunicativa, que os sujeitos constituem os objetos, tornando-os compreensíveis intersubjetivamente. A linguagem utilizada na ‘vida cotidiana’, segundo Berger e Luckmann, ou ‘mundo comum’, segundo Habermas, possibilita a própria comunicação. “A capacidade de expressão do ser humano possui a força de objetivação, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana, compreensíveis tanto para o produtor como também para os outros homens como elementos do seu mundo comum”. (BERGER; LUCKMANN *apud* HABERMAS, 2000a: 111)

O que podemos retirar desse contexto de discussão? Em primeiro lugar, o *mundo da vida* se acha conectado com os três mundos (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo). Esses servem de base para que os indivíduos estabeleçam definições comuns sobre a realidade em que se encontram inseridos. O sujeito pode relacionar-se com algo que possui lugar ou possa ser produzido no mundo objetivo “como a totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (pretensão de verdade); com algo que é reconhecido como próprio do mundo social e que é compartilhado por todos os membros de uma comunidade “como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas” (pretensão de correção); ou com algo que os atores atribuem ao mundo subjetivo dos falantes e sobre o qual somente o falante tem acesso livre “como a totalidade das próprias vivências as quais cada um tem um acesso privilegiado e que o falante pode manifestar-se de forma veraz diante de um público” (pretensão de veracidade) (HABERMAS, 1987b: 171) Essas relações fundamentam, por sua vez, as pretensões de validade indispensáveis para satisfazer as condições necessárias e para que ocorra um ato-de-fala comunicativo.

Mesmo que se coloque essa diferença, as ações comunicativas estão inseridas, ao mesmo tempo, em diversas relações com o mundo.

O agir comunicativo baseia-se num processo cooperativo de interpretação nos quais os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em suas manifestações somente se sobressaia tematicamente apenas um destes três componentes (HABERMAS, 1987b: 171).

Porém, existe uma dimensão intersubjetiva que a Fenomenologia esqueceu desde Husserl¹⁶⁸ e que Habermas recupera ao situar-se no paradigma comunicativo, apoiando-se na obra de Berger e Luckmann. Essa perspectiva teórica considera o *mundo da vida* como um contexto mediato que, ainda que acessível por princípio, não é objeto temático, constituindo-se numa rede familiar intuitivamente presente e transparente, porém, inabarcável, que atribui proposições ao ato comunicativo e permite que a emissão seja válida e tenha sentido. Essa certeza é devida ao *a priori* social inscrito na intersubjetividade do entendimento lingüístico. A comunicabilidade, ou seja, a possibilidade dos indivíduos estabelecerem ações comunicativas a partir do *mundo da vida*, não pode ser questionada como se ela fosse simplesmente um conhecimento compartilhado. O máximo que pode acontecer é que caia por terra. Somente quando ela se torna problemática (tematizável) poderá converter-se em objeto temático para quem compartilha o discurso, já que *as estruturas do mundo da vida determinam as formas de intersubjetividade do entendimento possível* (HABERMAS, 1987b: 179) A única forma de transcender os limites da base comum de interpretações é a reflexão teórica própria do discurso. Porém, para que essa reflexão surja é necessário que as interpretações em vigor tornem-se insuficientes. Dessa deficiência surge a necessidade de responder a demanda com novas interpretações suficientemente fortes para explicar a nova situação.

A ação orientada para o entendimento cumpre, na reprodução do *mundo da vida*, a função de manter e renovar a tradição, de integrar a sociedade, de criar a solidariedade e de auxiliar na formação da identidade pessoal.

Sob o aspecto funcional do entendimento o agir comunicativo auxilia a tradição e a renovação do saber cultural. Sob o aspecto da coordenação do agir auxilia na integração social e na criação da solidariedade. E, finalmente, sob o aspecto da socialização auxilia na formação da identidade pessoal (HABERMAS, 1987b: 196).

As três funções da ação comunicativa (a reprodução cultural, a integração social e a socialização) correspondem aos três componentes estruturais do *mundo da vida*: a cultura, a sociedade e a personalidade.

168 Husserl em suas “Meditações cartesianas”, centraliza o conceito de *mundo da vida* no sujeito como indivíduo (“ego como subjetividade transcendental”).

Habermas retoma essas categorias e propõe sua integração num novo marco analítico. Situa nesse marco as funções cumpridas pelo agir comunicativo nos processos de reprodução do *mundo da vida*. Esse esquema de análise combina a perspectiva sistêmica com a fenomenológica, inter-relacionando as categorias do *mundo da vida* social (cultura, sociedade e personalidade) com os processos de integração sistêmica relacionados ao mundo simbólico (reprodução cultural, integração social e socialização). A inter-relação dessas duas perspectivas produz uma série de fenômenos que contribuem para a manutenção dos componentes estruturais do *mundo da vida*.

A reprodução material da sociedade, assinala Habermas, cumpre-se através da atividade racional orientada para os fins, como definia Weber. Ainda que essa se apóia no conhecimento, como saber técnico (*tecne*), a reprodução material da sociedade precisa dos fenômenos simbólicos para ser transferida de uma geração para outra. Essa é uma das tarefas executadas pela escola ao transferir a tradição cultural, com seu conjunto de conhecimentos técnicos acumulados, de uma geração para a seguinte.

Por outra parte, o mundo simbólico social torna-se imprescindível, num substrato material que possibilita a própria existência humana. Esse substrato, por sua vez, compõe parte dos significados e valores do *mundo da vida*, pois o saber teórico e técnico, com os quais fornecemos respostas às necessidades materiais, fazem parte da rede interpretativa do mundo na sua totalidade. Por esse motivo, a instituição escolar responde a uma dupla funcionalidade: contribuir para a conservação do mundo simbólico social, transmitindo significados, valores, normas e saber prático (teórico e pré-teórico), e manter as estruturas materiais, transmitindo de uma geração para a seguinte o saber teórico e técnico acumulado.

Habermas caracteriza de um modo especial os processos sistêmicos envolvidos na manutenção simbólica da sociedade. Primeiro, a reprodução cultural do *mundo da vida* encarrega-se de assegurar a continuidade das tradições e de proporcionar uma coerência para o saber facilitador da comunicação cotidiana. Essa coerência tem sua medida na racionalidade do saber. Suas perturbações manifestam-se na perda de sentido, originando crises de motivação e legitimidade, diante da ação iminente.

Segundo, a integração social do *mundo da vida* encarrega-se da coordenação das ações realizadas nas relações interpessoais legitimamente reguladas e da contribuição para a necessária identidade dos grupos, permitindo-lhes desenvolver práticas

comunicativas cotidianas. Esses processos têm sua referência no grau de aprendizagem de solidariedade dos seus membros. Quando eles estão alterados originam-se fenômenos sociais de anomia, assim como os conflitos derivados daqueles, sendo superados com novas aprendizagens.

Terceiro, a socialização dos membros no *mundo da vida* tem como objetivo assegurar, para as novas gerações, a aquisição da capacidade de agir e de sintonizar as formas de vida individuais com as coletivas. Esses processos têm sua medida na capacidade das pessoas para responder por seus atos com autonomia. As perturbações das mesmas manifestam-se como psicopatologias e fenômenos de alienação.

As relações com os diferentes processos de reprodução geram três diferentes componentes estruturais do *mundo da vida*. Primeiro, se a cultura fornece o saber válido suficiente para viabilizar a realização das ações comunicativas cotidianas, então os processos de reprodução social fornecem, para os outros componentes do *mundo da vida*, as legitimações para as instituições sociais existentes e os padrões de comportamento eficazes nos processos de formação individual, viabilizando para as novas gerações a possibilidade de aprenderem as regras gerais para o agir. A contribuição realizada por esses processos de reprodução cultural é importante tanto para a legitimação da escola, enquanto instituição escolar, quanto para os processos educativos individuais.

Segundo, se os membros de uma sociedade se encontram suficientemente integrados socialmente, então a contribuição desses processos de integração, para a manutenção dos demais componentes, consiste em favorecer a identificação dos indivíduos com o grupo a que se acham legitimamente identificados e em gerar vínculos morais ou obrigações nos indivíduos.

Terceiro, se os resultados do processo de constituição da personalidade foram bem sucedidos e, portanto, obtiveram uma identidade sólida que lhes permite dominar as situações habituais do seu *mundo da vida*, então a contribuição dos processos de socialização para a manutenção de outros componentes consiste em, por um lado, proporcionar as interpretações elaboradas pelos indivíduos e, por outro, proporcionar as motivações para atuar em conformidade com as normas (HABERMAS, 1987b: 201-202).

Sobre essa base Habermas especifica as funções cumpridas pelo agir comunicativo dentro desses fenômenos de reprodução, considerando-as prioritárias.

Sobre esse projeto e a partir da teoria do agir comunicativo, poderíamos indicar três funções desempenhadas por uma instituição escolar com disposição ou finalidade crítica. A primeira função é a contribuição para a manutenção da cultura: a transmissão da tradição cultural através do ensino do saber acumulado historicamente. Como ocorre o processo de renovação e mudança? Através da incorporação de conteúdos críticos no currículo (história do movimento operário, feminismo, ecologia, conhecimento do mundo das drogas e suas conseqüências, valorização e difusão da cultura das minorias marginalizadas etc).

A segunda função é a contribuição para os processos de integração da sociedade e a socialização dos indivíduos: fornecer os modos de comunicação necessários a partir dos quais os indivíduos coordenariam suas ações, assegurando a manutenção da estabilidade social. Como ocorre o processo crítico nessa função? Proporcionar condições para a aprendizagem e uso do procedimento crítico para as novas gerações, capacitando-as comunicativamente¹⁶⁹ para que possam questionar as pretensões de validade postas no agir comunicativo (a verdade, a adequação normativa e a veracidade).

A terceira e última função é a contribuição para o desenvolvimento individual: colaboração na formação da identidade pessoal através do reconhecimento das expectativas comuns (entre professor e aluno, e entre os alunos). Como ocorre o processo crítico nessa função? Contribuindo para a emancipação do indivíduo, através do desenvolvimento de sua autonomia e de um pensamento próprio e crítico, capacitando-o para identificar os mecanismos de dominação social e individual, bem como lutar contra eles.

Essas três funções podem ser assumidas por uma instituição escolar quando ela opta, como prioridade, pela realização de ações educativas, introduzindo na orientação da escola o modelo de racionalidade comunicativa em cuja base se encontra a crítica. Seria errôneo considerar que uma instituição escolar possa dar conta de todas as suas funções somente com ações orientadas pelo agir comunicativo. Uma coisa é considerar

169 O termo “competência comunicativa” contempla as competências cognitivas, lingüísticas, interativas e morais necessárias para estabelecer um processo de comunicação com os demais.

que o agir comunicativo deva constituir-se em referencial e orientação para a vida escolar. Porém, nas ações escolares estão incluídas as ações executadas pelos docentes cuja finalidade é transmitir a cultura e, portanto, necessitam utilizar, direta ou indiretamente, de atividades instrutivas ou atividades de gestão da instituição escolar.

Outra pretensão inadequada é determinar a relação educativa ou o funcionamento organizacional de uma escola partindo unicamente de ações comunicativas. Essa não é uma consequência decorrente da nossa tese. A natureza mista da instituição escolar converte-a em uma instituição complexa e suas dinâmicas necessitam de diversas formas de atuação por parte dos seus membros. Essa sim, na perspectiva teórico-crítica aqui proposta, pode ser considerada como o tipo de agir comunicativo constituidor do referencial a ser atingido, algumas vezes de forma direta ou indireta, e outras de maneira a influenciar no agir dos alunos. Em uma utopia não declarada, porém implícita, a escola ideal é aquela que estivesse organizada e dirigida, prioritariamente, pelos critérios da racionalidade comunicativa, mantendo a racionalidade instrumental em segundo plano.

Isso nos leva a colocar a necessidade de estabelecer uma tipologia das atividades executadas pelos integrantes da instituição escolar, considerando-as como artifício metodológico cuja finalidade é compreender o modelo de racionalidade predominante nos diversos momentos característicos das instituições escolares.

4.3 Ação educativa escolar

Assinalamos inicialmente que Habermas propõe um esquema analítico, a partir da teoria do agir comunicativo, no qual combina as categorias *sistema* e *mundo da vida*, tomando como núcleo central de sua elaboração teórica o conceito de agir comunicativo. Ele parte do conceito de ação desenvolvido por Weber para delimitar os aspectos empíricos desse agir orientado pelo entendimento, a partir da perspectiva da teoria da comunicação. A tipologia da ação apresentada por Habermas, uma vez adaptada às características específicas do espaço escolar, permite compreender, desde o ponto de vista analítico, o nível de racionalidade que uma organização escolar alcança em suas dinâmicas cotidianas, tendo como perspectiva a teoria do agir comunicativo.

Adotamos, como ponto de partida, um critério geral que possibilita avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar, quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas funções. O critério pode ser expresso da seguinte forma: se a maioria das dinâmicas, sejam elas atividades ou ações, realizadas pelos sujeitos envolvidos em uma instituição escolar estiverem orientadas pelo entendimento e possuírem um caráter comunicativo real ou potencial, então é viável afirmar que o nível de racionalidade alcançado por essa instituição é elevado e, como consequência, a qualidade educativa da instituição também o será.

A escolha desse critério apóia-se em vários pressupostos. O tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas para a formação¹⁷⁰ individual e social dos alunos. A partir dessa perspectiva o ponto de referência para tais ações educativas é o agir comunicativo. Esse agir assume a função de ser um ponto de referência por dois motivos. Por um lado, ele orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa¹⁷¹. Porém, as ações

170 A palavra formação foi usada no decorrer do texto com muitos significados: formação da vontade, formação de identidade, formação consensual, formação da opinião, formação de cidadãos, formação do juízo etc. O termo *formação* é polêmico e tem sido muito discutido na educação. Não vamos tratar aqui deste conceito. Somente exemplificaremos alguns contextos clássicos dessa polêmica. Um deles é a discussão em torno do binômio instrução e formação. Outro exemplo dessa discussão é aplicação do conceito de formação abertamente crítica em relação ao romantismo pedagógico, como no caso da pedagogia de Herbart. Nessa proposta pedagógica é “central a oposição ao subjetivismo e ao intuicionismo, e a uma concepção da *Bildung* que desenvolve seus aspectos não racionalistas e não científicos, como também a referência do real, histórico e científico”. (Cambi, 1999, 427) Hegel é outro autor a utilizar o conceito de formação entendida dentro do contexto da *Bildung*. “O homem, do qual Hegel traça as formas e as etapas de uma formação integral (*Bildung*), não é mais o indivíduo ético de Kant, dominado pelo imperativo categórico que fala diretamente à consciência, nem o ‘homem da natureza’ rousseauiano que parece contrapor-se à sociedade de maneira abstrata e utópica, mas um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais genuíno significado espiritual, isto é, como cultura e civilização”. (Cambi, 1999, 428) No âmbito desta pesquisa, nosso objetivo é reconstruir o sentido formativo da educação, substituído pelo sentido instrutivo decorrente da predominância da racionalidade estratégico-instrumental sobre a racionalidade comunicativa. Nossa proposta, seguindo o projeto habermasiano de resgatar o ideal moderno de sociedade racional, é de reconstruir o aspecto do sentido esquecido na concepção de educação. Não desejamos recuperar o sentido de educação proposto pela *Bilgung*. Nesse contexto, o que desejamos é reconstruir um novo sentido para a educação e isso, na nossa proposta, necessita estar orientado tanto pelo agir comunicativo quanto pelo agir estratégico-instrumental, estando este subordinado aquele. A ação educativa é produtora tanto de ações orientadas pela racionalidade estratégico-instrumental quanto de ações orientadas pela racionalidade comunicativa.

171 É importante ressaltar que não estamos identificando as ações transmissoras de conhecimento com as ações comunicativas, porque a diferença entre ambas é evidente. Porém, para que a instrução (como mera transmissão de saber) se produza é necessário que exista uma base de interação lingüística cuja concretização factual sejam as ações comunicativas. Se não existem consensos em relação à coordenação

educativas não podem ser consideradas como agir comunicativo porque as condições, a partir das quais a interação professor-aluno se realiza, não são simétricas em função das diferentes situações evolutivas dos atores envolvidos. Se tal diferença não existisse a ação educativa deixaria de ter sentido enquanto tal¹⁷². Se não podem ser comunicativas porque não atendem as exigências decorrentes das características do agir comunicativo, então elas podem ser educativas na medida do possível, isto é, podem estar orientadas para a obtenção de ações comunicativas, mediante o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, orientando os alunos até quando estarão cumpridas as condições de simetria específicas.¹⁷³

Com relação a isso, podemos ponderar o seguinte. Ainda que as ações específicas da instituição escolar sejam de natureza educativa, essa instituição como tal é uma instituição humana com fins sociais determinados historicamente. Os membros dessa instituição social, tendo como ponto de referência o agir comunicativo, atuam de formas diversas em função de expectativas intersubjetivas ou de intencionalidades subjetivas. Isso nos leva a introduzir nesse esquema analítico um outro tipo de agir que permite explicar as diferentes dinâmicas produzidas no interior das instituições escolares. Com a introdução desse novo tipo de ação, a ação educativa, propomos uma tipologia das ações desenvolvidas pelos atores integrantes de cada uma das instituições escolares concretas. A elaboração dessa tipologia segue a perspectiva teórica do referencial analítico do agir comunicativo, ou seja, o agir comunicativo servirá, por um

das ações a serem seguidas ou sobre o sentido das mesmas, dificilmente poderá ser produzida tal transmissão de conhecimentos.

172 O fato de considerar uma situação assimétrica entre o adulto e a criança não significa que a relação seja objetivada, ou seja, o professor mantém uma postura onde o aluno é manipulável segundo os interesses e os estímulos do primeiro. Quando um professor propõe uma ação educativa ele busca o desenvolvimento de competências comunicativas no aluno, qualquer que seja o estágio evolutivo em que este se encontra. Para conseguir este desenvolvimento é imprescindível que o professor proporcione, em primeiro lugar, recursos comunicativos e argumentativos ao aluno. Em segundo lugar, um espaço de liberdade onde o aluno possa exercer sua inicial capacidade decisória e crítica.

173 Estamos nos referindo a uma situação ideal que não descreve a pluralidade de situações reais. Com isso queremos dizer que a simetria, entre os participantes das ações comunicativas, é uma condição metodológica, apesar de não ser fato em todos os casos. Certamente que a realidade confirma a existência de muitas relações entre adultos nas quais, apesar de estarem em períodos evolutivos similares, as condições simétricas não são contempladas. Isso pode ocorrer por vários motivos. Porque persistem diferenças originadas tanto da capacidade ou grau de competência comunicativa do indivíduo quanto do exercício arbitrário do poder. Essa proposta é um construto e, portanto, pressupõe-se que qualquer participante adulto é competente e possui condições para estabelecer uma inter-relação simétrica.

lado, de critério para a análise da ação educativa e, por outro, para orientar a ação educativa nessa mesma direção.

Iniciamos essa análise retomando o conceito de ação elaborado por Weber. Segundo esse autor, *por 'ação' entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo.* (WEBER, 1994: 3)

Porém, a definição de Weber apresenta um reducionismo ao centrar-se na atividade teleológica de um indivíduo solitário e, ainda que inclua o aspecto do 'sentido', esquece o caráter intersubjetivo e comunicativo da ação. Esse caráter determina as regras e as normas geradoras da ação. Tais normas diferenciam um ato intencional humano de um simples comportamento visto como fruto de uma resposta a estímulos. A tese de Weber apresenta uma limitação por considerar o conceito de agir teleológico, como categoria central de sua teoria da ação, não deixando espaço para o conceito de interação criadora de sentido e da intersubjetividade. Por isso, a classificação que faz dos diferentes tipos de ação está baseada no diversos tipos de fins pelos quais o ator orienta sua atividade teleológica.

A tipologia oficial de Weber contempla quatro tipos distintos de ação: a racional referente a fins, a racional referente a valores, a afetiva e a tradicional. (WEBER, 1994: 15) Porém, ao considerar a ação teleológica como expoente máximo de racionalidade, sua tipologia da ação fica hierarquizada segundo uma ordem decrescente de racionalidade, sendo a primeira delas (a ação racional referente a fins) a que apresenta um grau de racionalidade (instrumental) mais elevado.

Como essa tipologia não lhe permite dar conta das conseqüências sociais da ação, Weber desenvolve outras categorias que poderiam constituir uma tipologia 'não oficial' partindo do conceito básico de agir social. Nessa nova elaboração estão contemplados os mecanismos de coordenação da ação social e seu correspondente modelo de racionalidade. A ação social muda à medida que os mecanismos de coordenação respondam às tramas de interesses ou aos acordos normativos. Dessa forma, distingue a existência de uma ordem econômica, que somente responde a interesses negociáveis, de uma ordem jurídica, baseada no reconhecimento da pretensão

de validade normativa¹⁷⁴. O ponto frágil dessa nova tipologia é que Weber acaba por não desenvolver um modelo de racionalidade com vista a valores suficientemente forte para dar uma explicação consistente para este tipo de agir, pois ele continua optando por um modelo racional da ação racional referente a fins.

Habermas apóia-se nessa tipologia da ação social weberiana, a tipologia não oficial, para elaborar um modelo próprio, introduzindo a categoria de agir comunicativo para dar conta daquelas ações sociais resultantes dos acordos normativos e que ele as considera orientadas pelo entendimento.

Como Habermas interpreta este esquema contendo os tipos de ação? Para entender o termo “agir social” ou “interação” é necessário o auxílio dos conceitos elementares de “agir” e de “falar”. Estes podem ser melhores explicitados com os exemplos dados por Habermas quando diz que “para ilustrar o ‘agir’ eu tomo certas atividades corporais comuns do dia-a-dia, tais como, correr, fazer entregas, pregar, serrar; e explícito o ‘falar’ lançando mão de atos de fala, tais como, ordens, confissões, constatações” (HABERMAS, 2002d: 65) Mais adiante ele os define do seguinte modo:

Ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-lingüísticas do tipo citado como exemplo, são descritas por mim como atividades orientadas para um fim (*Zwecktätigkeiten*), através das quais um ator (Aktor) intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados. Eu descrevo os proferimentos lingüísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo (HABERMAS, 2002d: 65)

O modelo de agir racional referente a fins, o agir instrumental e estratégico, ambos orientados pela racionalidade instrumental, considera o participante da comunicação orientado pelo entendimento, ou seja, o sujeito participa de um processo cuja consecução de metas são precisas em relação aos fins concretos. Para isso, o sujeito escolhe os meios adequados para a obtenção desses fins e considera as demais conseqüências previsíveis do agir como efeitos colaterais do êxito. O êxito fica definido

174 A tipologia não oficial de Weber, segundo a interpretação de Habermas, divide as ações em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas ações coordenadas mediante o entrelaçamento de interesses e se divide, por um lado, as ações baseadas em hábitos mecânicos (costumes), cujo grau de racionalidade seria baixo e, por outro, as ações estratégicas (orientadas por interesses), cujo grau de racionalidade seria elevado. O segundo grupo é composto pelas ações coordenadas mediante acordo normativo e se divide, por um lado, as ações consensuais baseadas na convenção (ação comunicativa), cujo grau de racionalidade seria baixo e, por outro, as ações consensuais do tipo pós-convencional (ação societária), cujo grau de racionalidade seria elevado. (Habermas, 1989b, 383) Ver também: Weber, 1994, 13-23.

em função do sucesso na obtenção dos fins desejados e pode ser obtido de forma causal, mediante um planejamento ou omissão previamente calculada. Embora tanto o agir instrumental quanto o agir estratégico estejam orientados pelo êxito, eles se diferenciam pela natureza social ou não social.

Os três tipos de agir são definidos quanto à orientação e quanto à natureza. Primeiro, um agir orientado pelo êxito é instrumental *quando o consideramos sob o aspecto da observância de regras de ação técnicas e avaliamos o grau da eficácia da intervenção que esse agir representa num contexto de estados e sucessos* (HABERMAS, 1987a: 367). O agir instrumental ocorre, por exemplo, quando o professor e os alunos realizam uma experiência com a finalidade de descrever o comportamento de um objeto em determinadas condições controláveis. O êxito é obtido quando o resultado da experiência descreve corretamente o mundo objetivo.

Segundo, um agir orientado pelo êxito é estratégico *quando o consideramos sob o aspecto de observância de regras de escolha racional e avaliamos seu grau de influência sobre as decisões de um oponente racional* (HABERMAS, 1987a, 367) O agir estratégico ocorre, por exemplo, quando o professor realiza determinada ação com a finalidade de intervir no comportamento de uma pessoa. O êxito é obtido quando a ação realizada pelo professor provoca, no seu oponente, a mudança de comportamento desejada.

Terceiro, um agir é comunicativo

quando os planos de ação dos sujeitos envolvidos não são coordenados através de um cálculo egocêntrico dirigido aos resultados, senão mediante atos de entendimento. No agir comunicativo os participantes não se orientam primeiramente para o próprio êxito, antes perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si a partir da base de uma definição compartilhada naquele momento (HABERMAS, 1987a: 367).

Afirmamos, anteriormente, que a ação educativa necessita ser um processo orientado pelo entendimento cuja meta é a aprendizagem das regras utilizadas no agir comunicativo. Um exemplo de uma ação educativa ocorre quando o professor e os alunos buscam uma solução para um problema originado do conflito de interesses dos próprios membros da interação. O resultado esperado pode ser o acordo em torno de uma norma que dê conta dos interesses de todos os envolvidos no processo. A

aprendizagem é obtida quando os alunos, ao participarem do processo, recorrem somente a argumentos, mesmo que de forma limitada. No agir comunicativo o resultado esperado é atingido com a obtenção do consenso.

Porém, Habermas considera mais importante para sua teoria e concentra-se com um interesse muito especial naquelas ações cujas características possam explicar como se constitui uma instituição social. Por esse motivo, dirige sua atenção para as ações sociais pertencentes ao agir estratégico e ao agir comunicativo, porque esses permitem explicar como os sujeitos coordenam suas ações e sobre as quais as relações e interações sociais são construídas.

Por agir estratégico Habermas entende aquelas ações que são sempre sociais e que orientam os sujeitos a observarem as regras escolhidas racionalmente, sendo avaliadas como eficazes quando elas obtiveram êxito sobre as decisões de outros sujeitos (HABERMAS, 1989b: 385). Um outro tipo de agir, oposto a este, é o agir comunicativo. Nele os atores participantes orientam-se não para o próprio êxito¹⁷⁵ e sim para a busca do entendimento gerador do consenso. Esse agir pode ser analisado e apresentado segundo critérios derivados da própria estrutura da racionalidade, ou seja, segundo as pretensões de validade contidas no ato-de-fala. Assim, um ato-de-fala pode ser questionado ou ser aceito a partir de três aspectos diferentes: sob o aspecto da verdade, da correção normativa ou da veracidade (sinceridade).

O modo como os atores manifestam-se, através de expressões elocucionárias, assinala qual é o tipo de pretensão a que estamos nos referindo. Para a análise é necessário que os atos comunicativos sejam diferenciados. O primeiro modo se expressa através dos atos-de-fala constataativos. Nesses, são empregadas orações enunciativas elementares. A pretensão de validade a que se referem é a verdade. A atitude que os participantes adotam na interação comunicativa é objetivante e se referem a algo que ocorre no mundo objetivo. Exemplo desse modo de agir ocorre quando o assunto é uma lei física.

175 O termo “êxito” aqui empregado é entendido como resultado, como sucesso do fim proposto. Este termo é utilizado por Weber para descreve a ação racional referente aos fins cujo resultado é a mudança de um estado de coisas no mundo. Por isso as ações estratégicas, que constituem um dos tipos de ação racional referente aos fins, estão orientadas para este resultado enquanto que as ações comunicativas, que estão orientadas para o entendimento, se apóiam no processo de busca do entendimento.

O segundo modo como os sujeitos se expressam é através de atos-de-fala vinculados institucionalmente, ou seja, os atos-de-fala somente podem ser expressos enquanto eles tenham uma correspondência com contextos normativos determinados (o matrimônio, uma aposta, o batismo etc). A pretensão de validade que os sustenta é a correção. A atitude dos participantes é de adequação às normas e o mundo a que se referem é o mundo social.

O terceiro modo como os atores se expressam é através de atos-de-fala expressivos nos quais são utilizados enunciados com o conteúdo composto por elementos da vida do próprio sujeito e são proferidos na primeira pessoa. A pretensão de validade é a veracidade entendida como sinceridade. O agir dos participantes da interação é expressivo e o mundo a que se referem é o mundo subjetivo, um mundo constituído no interior do próprio sujeito do agir ao qual somente ele possui um acesso privilegiado.

Essa tipologia do agir, apresentada por Habermas, auxilia e facilita uma aproximação compreensiva das dinâmicas cotidianas originárias do interior da instituição escolar. Possibilita avaliar o grau da qualidade educativa da organização e identificar qual é o tipo de racionalidade na qual se movem os membros dessa instituição em situações específicas. Também permite submetê-las à crítica e reorientá-las quando necessário. Qual é o critério utilizado nessa avaliação? O critério utilizado já foi anunciado anteriormente e consiste em avaliar a aproximação das ações escolares ao modelo de agir comunicativo. Quanto mais próximo estiver do agir comunicativo, significa mais racional e quanto mais distante, indica um menor nível de racionalidade.

No início deste capítulo, indicamos a necessidade de adaptar o modelo teórico-social da tipologia do agir comunicativo habermasiana à instituição escolar. Para isso será necessário realizar modificações e complementações no referencial teórico com a finalidade de ajustá-lo à especificidade das ações realizadas durante o processo de interação educacional. Nesse momento reforçamos essa necessidade sem desejar a repetição. A intenção é explicitar mais uma vez que o nosso objetivo é estabelecer as conexões entre o *sistema* social como totalidade e o subsistema escolar como instituição social. Com essa análise pretendemos construir, primeiro, uma tipologia das ações escolares com a finalidade de ser um referencial analítico da vida coletiva dentro de

uma instituição social e, segundo, associar os diversos tipos de ações realizadas na instituição escolar com os diferentes modelos de racionalidade.

Previamente a isso, indicaremos a seguir as características inerentes às ações realizadas pelos professores e pelos alunos durante o processo educativo (formativo). Essas características necessitam ser observadas no momento de elaborar a classificação das ações realizadas no espaço escolar da seguinte forma:

No primeiro grupo, englobamos todas as ações de caráter social realizadas pelos membros de uma comunidade escolar. Inclui-se nelas as ações específicas para a manutenção estrutural da instituição, como a execução de orientações dos gestores burocráticos responsáveis pela administração macro ou a planificação de um mapa escolar de uma instituição isolada. Elas têm uma natureza social ainda que a interação não se produza num “cara a cara”, já que a intenção que rege tais ações considera a necessidade dos outros atores participantes da vida escolar específica¹⁷⁶. Essas ações estão orientadas pela expectativa imediata ou futura do comportamento de outros. Isso é assim porque a instituição social tem, como tal, uma natureza social.

Já o segundo grupo engloba todas as ações escolares, como assinala Habermas ao referir-se às ações sociais, e que possuam uma estrutura teleológica, ou seja, todas perseguem um fim (HABERMAS, 1987a: 146). A diferença entre elas está baseada em qual é a orientação dessa finalidade. Algumas vezes elas podem ter um caráter instrumental, como nas ações da gestão burocrática escolar do primeiro grupo, citadas anteriormente, e outras podem estar orientadas pelo entendimento intersubjetivo gerador do consenso. No primeiro caso, podemos dizer que tal tipo de agir está orientado pelo êxito, entendendo por isso o resultado do agir como sucesso na obtenção dos fins propostos. No segundo caso, percebe-se que o agir está orientado pelo entendimento,

176 Essa afirmação apóia-se na concepção de Weber sobre a ação social. Diz ele: “A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja esse passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros). Os ‘outros’ podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas (‘dinheiro’, por exemplo, significa um bem destinado à troca, porque sua ação está orientada pela expectativa de que muitos outros, porém desconhecidos e em número indeterminado, estarão dispostos a aceitá-lo também, por sua parte, num ato de troca futuro)”. (Weber, 1994: 13-14).

supondo com isso, que o resultado do agir está no processo comunicativo percebido como um fim em si mesmo¹⁷⁷ .

O primeiro tipo de ação trata do sucesso na mudança de um estado de coisas, de uma situação, da opinião, de comportamentos, de atitudes ou pensamentos de outras pessoas. O segundo tipo refere-se a ações cujo objetivo consiste em estabelecer o consenso, ou seja, um processo de comunicação racional coordenador das ações de todos os envolvidos no processo.

Enquanto o terceiro grupo engloba todas as ações executadas no seio de uma instituição escolar cujo suporte está apoiado na linguagem¹⁷⁸ . Com isso, não estamos afirmando serem elas de caráter comunicativo somente pelo fato do seu suporte estar apoiado na linguagem. Habermas não equipara linguagem e comunicação, pois diferencia os atos de comunicação espontâneos daquelas ações comunicativas ou discursos que pretendem uma reflexão intersubjetiva racional e o sucesso de um consenso. Assim, ainda que uma ação seja de caráter lingüístico, como um ato-de-fala, ela pode ter uma orientação estratégica, onde o entendimento seja um veículo para o êxito dos fins perseguidos pelo autor da ação (a exposição verbal do conteúdo de um tema, a partir do qual o professor realiza um ato frente aos seus alunos, poderá ter como orientação um fim estratégico, no caso do professor desejar impressionar os alunos ou mostrar sua autoridade) e, portanto, não pode ser considerada como um agir comunicativo. Para que o agir seja comunicativo é necessário o preenchimento de uma série de condições, já expostas anteriormente, e sua finalidade necessita estar voltada para a concretização da racionalidade comunicativa obtida com o consenso. Para isso, é necessário que a ação esteja orientada pelo entendimento. Para a análise dessas ações Habermas recorre à ajuda da pragmática universal, valendo-se de um enfoque

177 Nas ações comunicativas o sucesso ou o êxito é obtido com o consenso, ou seja, os sujeitos envolvidos seguem as regras do discurso. A partir do momento em que é obtido, o consenso passa a coordenar intersubjetivamente as ações posteriores.

178 Entendemos por linguagem qualquer meio de comunicação intersubjetiva, como a linguagem verbal oral ou escrita, a linguagem dos gestos, a linguagem plástica, a linguagem musical etc. Benjamin, ao se referir a esta questão, afirma que “toda expressão da vida espiritual de um homem pode ser concebida como uma espécie de linguagem (...). Em uma palavra, cada comunicação de conteúdos espirituais é linguagem e a comunicação, por meio da palavra, é somente um caso particular de linguagem, e a comunicação, por meio da palavra, é somente um caso particular da linguagem humana”. (Benjamin, 1991: 59).

metodológico integrado por três perspectivas diferentes: hermenêutica, empírica e crítico-ideológica.

No que tange ao quarto grupo engloba aquelas ações que não preenchem determinadas condições. Para considerar que uma ação no âmbito escolar seja de um tipo ou de outro é imprescindível ter presente o seguinte: a intencionalidade do agente; a percepção dessa intencionalidade por parte dos participantes na interação; os efeitos ou as conseqüências da ação, tanto para o agente como para os demais sujeitos implicados na interação.

As ações não educativas fazem parte do quinto grupo. Convém sublinhar que nem todas as ações que se realizam no espaço escolar são educativas em si mesmas, ainda que sirvam de suporte para que essas possam ser realizadas. Esse é o caso daquelas atividades executadas tendo como objetivo a integração sistêmica da organização ou as que se realizam nas interações entre os membros adultos da comunidade escolar cuja intencionalidade não é educativa.

Como entendemos a ação educativa? Em que situação uma ação realizada numa instituição escolar é educativa? Sob quais condições necessita ocorrer para ser assim denominada? Quais atores estão envolvidos nesse processo? Consideramos ações educativas aquelas ações intencionais cuja finalidade, imediata ou futura, é a formação do aluno segundo os critérios da teoria do agir comunicativo e cujos agentes são os profissionais da educação¹⁷⁹ integrantes da comunidade escolar. Uma interação entre sujeitos competentes lingüisticamente, por definição simétrica, não possui um caráter ou uma finalidade educativa. A interação entre professor e aluno gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial das ações educativas é o agir comunicativo, e este somente ocorre de forma limitada, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa do aluno. Essa orientação permitirá ao aluno executar atos com características típicas do agir comunicativo. As ações educativas produzidas pelos alunos são progressivamente comunicativas em

179 Os profissionais da educação (professores, pedagogos, psicólogos, etc). No contexto desta tese, estamos nos referindo ao espaço educativo institucional compreendido pela escola. A educação básica está segmentada em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional na modalidade integrado e subsequente. O local mais apropriado para ocorrer à educação, entendida como formação, é a educação básica. Quando pensamos a análise da ação educativa sempre tivemos em mente um segmento específico, o ensino médio.

função do grau crescente do seu nível de desenvolvimento, observado na capacidade de seguir as regras do discurso.

A dinâmica do processo formativo é um deslocamento que persegue o caminho que vai da ação educativa para o agir comunicativo. Esse deslocamento vai de ações simples para ações mais complexas. A complexidade ocorre em função, por um lado, do nível do uso das regras próprias do discurso que necessitam ser observadas na interação e, por outro, do nível de aprendizagem da competência lingüística para executar ações mediadas simbolicamente frente aos demais interlocutores envolvidos.

A passagem da ação educativa para o agir comunicativo não é um progresso linear, um crescimento temporal ou algo do gênero. É um processo de deslocamento de perspectiva. Para promover esse deslocamento é necessário incrementar o processo educativo com a utilização de mecanismos de mediação apropriados para que as ações educativas (formativas) paulatinamente se tornem mais complexas, modificando suas características internas, criando condições para que o aluno possa realizar um novo tipo de ação, o agir comunicativo. Na teoria do agir comunicativo, o *telos* é o consenso enquanto que o entendimento é o meio, o instrumento por meio do qual é possível atingir o consenso. Na ação educativa, o *telos* é a aprendizagem das regras próprias do agir comunicativo, enquanto o processo educativo/formativo é o instrumento orientador do processo de aquisição das regras próprias do agir comunicativo. Tanto no processo agir comunicativo quanto no processo da ação educativa é fundamental que o agir para o consenso e a ação para a formação estejam orientadas pelo entendimento.

O item ‘Ação orientada pelo produto (êxito)’, exposto a seguir, analisa as ações escolares caracterizadas como ação instrumental e ação estratégica. Essas ações estão orientadas pelo produto. O item ‘Ação orientada pelo processo (entendimento)’, exposto na seqüência, analisa as características das ações escolares denominadas de ação comunicativa e de ação educativa, com suas respectivas subdivisões.

Agora, passaremos a analisar a ação orientada pelo produto, apresentada anteriormente, que se subdivide em ação instrumental e ação estratégica.

“Produto” é entendido como sinônimo do termo habermasiano de “êxito”, ou seja, do sucesso de um fim como mudança em um estado de coisas pertencente ao mundo social ou ao mundo subjetivo. Essa é a diferença que se estabelece com relação ao modelo weberiano de ação orientado ao êxito. Para o modelo weberiano elas estão

orientadas para o resultado de uma mudança do estado de coisa do mundo objetivo. No nosso modelo os resultados estão relacionados a mudanças produzidas no mundo social e no mundo subjetivo por causa da natureza social da instituição social. As ações orientadas pelo produto se subdividem em ações orientadas pelo agir instrumental e em ações orientadas pelo agir estratégico.

As ações instrumentais estão orientadas pelo sucesso de uma mudança (êxito) nas situações específicas do mundo social. Sua finalidade apóia-se na manutenção do equilíbrio sistêmico da instituição escolar, em geral, ou das organizações escolares específicas, em particular. Exemplos dessas ações são encontrados nos atos executados com o objetivo de cumprir a legislação oficial decorrente da gestão burocrática nacional ou estadual, cuja finalidade é preservar a própria estrutura da instituição. Unidas a elas, por apresentarem um caráter formal, existem outros tipos de ações de caráter simbólico, orientadas pelo sucesso com a mesma finalidade. Estamos nos referindo às ações de natureza simbólica (significados, conteúdos culturais, valores, normas, atitudes etc), como a transmissão de um conceito em uma disciplina, que contribuem para a manutenção da instituição escolar como tal e que se encontram enraizadas nos processos de reprodução estrutural da sociedade (fins explícitos ou não explícitos do currículo cujo objetivo é a reprodução cultural e social).

O agir instrumental, muito freqüente nas escolas, compreende as ações orientadas pelo sucesso na aprendizagem instrumental, ou seja, as ações decorrentes, por exemplo, do método de ensino de alfabetização (leitura e escrita, regras ortográficas, hábitos, comportamento etc). Nesse tipo de ação o professor define um determinado objetivo no qual está incluída a sua relação com o aluno. Isso ocorre quando o professor pretende que o aluno adquira uma determinada habilidade ou conhecimento e busca os meios adequados para a obtenção do resultado planejado. É a ação instrutiva por excelência. Se o objetivo, por exemplo, é ensinar a criança a ler num prazo de trinta dias, então o professor buscará os materiais didáticos necessários para atingir o que planejou antes mesmo de realizar as atividades específicas da alfabetização.

As ações estratégicas têm algo em comum com as ações instrumentais. Ambas estão orientadas pelo produto. Porém, no caso do agir estratégico, o resultado é produzido na própria interação. Nesse tipo de ação, o agente influencia o outro

participante durante o processo de interação convertendo-o em meio para a obtenção da finalidade que busca atingir. Essa forma específica de “instrumentalização”, realizada pelo agir estratégico, consiste em influenciar as decisões ou comportamentos do outro de forma que, inconscientemente, contribua para os fins que pretende o primeiro. Exemplo desse tipo de ação encontra-se nas interações que são produzidas durante uma reunião de professores quando um dos membros do grupo busca um fim que não foi explicitado para os demais e, mediante coações veladas ou estratégias predeterminadas, busca influenciar nas decisões dos demais com a finalidade de atingir seus próprios fins¹⁸⁰. O êxito dessa ação reside no sucesso da influência velada sobre os outros. Nas dinâmicas escolares são freqüentes as ações estratégicas entre as relações docentes ou entre docentes e pais, ainda que também se produzam entre os alunos, quando se instrumentalizam entre si para a obtenção de um fim. Isso ocorre quando um aluno se beneficia do trabalho elaborado pela sua equipe com a finalidade de iludir sua responsabilidade pessoal na aprendizagem.

Após o exposto acima, passaremos a analisar a ação orientada pelo processo, que se subdivide em dois grupos. O primeiro é formado pelas ações orientadas pela busca do consenso e compreende os atos-de-fala constatativos, a ação regulada por normas e a ação auto-expressiva. O segundo grupo é formado pelas ações educativas. Mesmo estando orientadas pelo entendimento as ações educativas são postas como uma possibilidade de realização e compreendem os atos-de-fala constatativos, a ação regulada por normas e a ação auto-expressiva. Iniciaremos com a análise do primeiro grupo, e, na seqüência, passaremos à análise do segundo grupo.

A ação comunicativa está orientada pelo entendimento racional. Esse é o caso daquelas interações que, com o fim de obter o consenso racionalmente motivado, são produzidas entre os adultos da comunidade escolar. Nessas, não podem existir nem estratégias e nem fins orientados para o benefício individual. Elas buscam a coordenação das ações dos participantes envolvidos, compõem a base racional da vida escolar e o referencial orientador de todas as ações de caráter educativo (formativo). O resultado emblemático das ações comunicativas é, por exemplo, o consenso obtido

180 Os fins, nestas ações estratégicas, não se referem tanto ao sucesso em obter determinados efeitos, como por exemplo, o sucesso em produzir influência sobre os demais. Por outro lado, quando uma ação é denominada de estratégica é porque nela o sujeito instrumentaliza o outro em função dos “seus próprios fins”, ou seja, daqueles fins que estão orientados para a obtenção de um benefício para o agente.

quanto ao projeto político pedagógico de uma escola. Ele será genuíno quando for elaborado a partir de consensos racionalmente motivados, no qual os participantes tenham atuado intersubjetivamente em condições simétricas e livres de coações.

As ações comunicativas se diferenciam entre si em função do aspecto pelo que se lhes possa questionar (segundo a pretensão de validade racional a que estão vinculadas), entendendo-se por ação a própria emissão comunicativa.

Desdobramos a ação comunicativa em três tipos, segundo a pretensão de validade racional. O primeiro é formado pelos atos-de-fala constatativos, o segundo engloba as ações reguladas por normas e o terceiro compreende as ações auto-expressivas.

Uma ação comunicativa caracterizada como um ato-de-fala constatativo ocorre quando são utilizadas, nas emissões comunicativas, orações enunciativas elementares (cujo efeito é elocucionário) fazendo-se referência a fatos objetivos. Elas são produzidas pelas interações realizadas entre os professores quando eles têm como objetivo analisar temas de caráter profissional, por exemplo, quando tomam decisões relacionadas aos princípios teóricos (sociológicos, psicológicos ou pedagógicos) da aprendizagem, durante o processo de elaboração da matriz curricular da escola.

Uma ação comunicativa caracterizada como regulada por normas ocorre quando as emissões fazem referência a contextos normativos. Manifestações deste tipo são as decisões tomadas, entre os sujeitos competentes lingüisticamente da comunidade educativa, no momento em que elaboram o Regulamento Interno da escola ou quando definem as normas de convivência (formal ou informal) para a escola. Essas ações são executadas somente pelos sujeitos competentes (professores e pais) porque a posição dos alunos, mesmo que tenham participação nelas, não é simétrica com relação à comunicação se comparada aos sujeitos lingüisticamente competentes, e, portanto, o nível decisório e de responsabilidade não pode ser, por princípio, o próprio aluno.

Uma ação caracterizada como auto-expressiva ocorre quando o conteúdo das frases utilizadas nas emissões for composto por elementos originários das experiências pessoais ou de valores subjetivos. Podemos encontrar manifestações deste tipo de ação nos debates (mediante ações comunicativas) realizados entre os pais e os professores da escola cujo objetivo é definir o projeto educativo da escola. Esse tipo de emissão

também pode ocorrer nas reuniões de professores quando são trocadas informações ou sentimentos sobre as experiências e as vivências em sala de aula.

Passamos à análise do segundo grupo de ações. A ação educativa é aquela definida pelo seu caráter formativo e cuja finalidade é orientar os alunos a reconhecer e executar ações guiadas pelo entendimento com vistas à obtenção do consenso. Poderíamos citar, como exemplo, as assembleias de sala de aula nas quais o professor elabora, com a participação do grupo de alunos de uma classe, as normas de convivência para o grupo. O grau de elevação racional das normas será maior ou menor, dependendo do nível de desenvolvimento dos alunos, do grau de autonomia destes em suas decisões e da capacidade argumentativa dos mesmos. Compete ao professor orientar o processo e sua atuação será maior ou menor em função da diferença existente entre a sua capacidade de autonomia e a dos alunos. O espaço decisório de liberdade dos alunos será maior ou menor dependendo do quanto dominam as regras próprias do discurso.

As ações educativas podem ser desdobradas segundo a pretensão de validade racional e são de três tipos. O primeiro corresponde aos atos-de-fala constatativos, o segundo compreende as ações reguladas por normas e o terceiro engloba as ações auto-expressivas.

O primeiro tipo de ação educativa caracterizado como ato-de-fala constatativo ocorre quando os atos-de-fala utilizados são enunciados e se referem a uma descrição do mundo objetivo¹⁸¹. Esse tipo de emissão é freqüente na transmissão de um conteúdo do conhecimento relacionado a um conceito, lei, princípio etc. Eles se diferenciam das ações instrumentais porque aqui a finalidade da ação tem uma clara orientação comunicativa. O que interessa ao professor é, primeiro, a reflexão crítica do aluno sobre as informações oferecidas a ele e, segundo, orientar o aluno para participar do debate crítico com o professor e os seus colegas. O debate crítico terá como objetivo refutar o que foi apresentado como um princípio teórico divergente ou aceitá-lo mediante uma afirmação racional do mesmo nível e não com uma crença. Poderíamos observar essa diferença na análise da metodologia utilizada pelo professor ou do próprio objetivo do docente quando compartilhado com o aluno. Aqui o que interessa, principalmente, é o

181 Quando utilizamos o termo mundo objetivo não somente incluímos o mundo físico, mas também o mundo social e o mundo subjetivo, quando estes são analisados a partir de uma atitude objetivante.

domínio das regras da comunicação, não como meio para obter uma habilidade a ser exercida no futuro, característico da ação instrumental, mas como meio para aprender a dominar as regras necessárias para o processo formativo. O que importa aqui são as condições pelas quais ocorre o processo: sempre orientado pelo entendimento concebido como caminho racional para atingir o consenso.

Esse tipo de agir, cujo fim é o sucesso na obtenção do consenso, utiliza orações enunciativas e descritivas do mundo objetivo, característico do discurso, e é mais adequado para os últimos anos da educação básica. O discurso realizado entre o professor e o aluno, argumentando sobre a pretensão de verdade de um enunciado, necessita de um nível evolutivo e de conhecimentos que na maioria dos temas os alunos ainda não possuem, ao menos por princípio.

O segundo tipo de ação educativa, chamado de ação regulada por norma, ocorre naquelas ações nas quais o professor busca, durante o processo de interação com o aluno o entendimento e, como fim, persegue a definição consensuada das normas de convivência para a sala de aula ou formas para resolver os conflitos originados das normas. Também é possível realizar, nessas ações, a análise crítica, com fins educativos, da situação normativa existente na sociedade. Esse tipo de ação permite aos alunos criticarem os conteúdos éticos, ou seja, se uma norma é boa para o indivíduo ou para a sociedade e os conteúdos morais, se uma norma é justa.

Uma ação educativa, caracterizada como ação auto-expressiva, ocorre no momento em que o agir refere-se às emissões nas quais o professor expressa modelos vivenciáveis de valores, opiniões etc. Os modelos são apresentados aos alunos para que esses possam adotar uma posição crítica frente a eles. Não cabem aqui as atitudes dogmáticas do professor porque suporia uma renúncia do caráter educativo da sua ação e, por tanto, deixaria de ser educativa. Também fazem parte deste tipo de agir as emissões vinculadas às análises críticas dos valores sociais, nas quais os alunos participam ao tematizá-las, com suas próprias contribuições, fazendo uso de argumentos relacionados ao seu próprio mundo subjetivo (opiniões e crenças argumentadas).

Tanto a ação orientada pelo produto quanto a ação orientada pelo processo, por sua natureza social, realizam-se nos contextos interativos. Porém, antes de iniciar a descrição desses contextos e suas conexões com os diversos tipos de racionalidade é necessário fazer quatro esclarecimentos. Primeiro, da mesma forma como ocorre em

outros contextos sociais, não existem ações que possam ser classificadas como sendo de um tipo ou de outro num sentido “puro”. Todas as ações são compostas de diversos interesses que lhe imprimem matizes instrumentais, estratégicos, comunicativos ou educativos. Essa classificação somente pode ser considerada como um artifício metodológico que auxilia na compreensão das dinâmicas escolares e contribui para desvelar ou esclarecer os conflitos latentes ou não resolvidos. Quando se considera que uma ação é suscetível de ser classificada em uma categoria ou em outra é necessário nos atermos ao interesse dominante, ou seja, na intencionalidade ou sentido que é dado por parte do agente e das implicações na interação.

Segundo, por outro lado, as ações escolares são produzidas sequencialmente, em cadeia, de tal forma que uma fica vinculada à outra. Em certas ocasiões é a própria cadeia completa de ações que permitirá a compreensão do sentido e da intencionalidade de alguns fragmentos isolados da ação.

Terceiro, com relação ao contexto em que se realizam as ações numa escola, quanto a sua natureza social, é possível dizer que essas ações se desenvolvem sobre um contexto interacional. Porém, existe na vida escolar um tipo de ação, de caráter instrumental, que é realizada a partir da relação institucional estabelecida entre o próprio subsistema escolar, a organização escolar, e o subsistema político, econômico e cultural. Nesse tipo de relação, por ser uma relação funcional, a interação acaba por diluir-se no anonimato.

Quarto e último esclarecimento, a ação educativa ocorre em todas etapas do processo educativo de uma sociedade. O que distingue um nível da organização sistêmica do outro é a predisposição dominante da ação educativa. Em determinados níveis a ação educativa poderá acentuar mais o seu caráter formativo. Em outros níveis ela poderá estar mais orientada pelo seu caráter instrucional ou informativo. Como observamos no primeiro esclarecimento, a ação educativa nunca ocorre de uma forma pura, ou seja, somente formativa, somente instrucional ou somente informativa. Essa tipologia se propõe analisar, de forma mais apropriada, os níveis atendidos pela instituição escolar cuja função é predominantemente produzir ações formativas. A educação universitária, principalmente desenvolvida pelas instituições universitárias, possui como característica principal uma predisposição instrucional e informativa. Nesse nível, em função do domínio das regras discursivas, os alunos universitários estão

posicionados, quanto à autonomia em relação a sua própria formação e aos demais interlocutores, mais próximos da ação instrutiva ou informativa do que da ação formativa, ao menos por princípio. Realizados esses esclarecimentos passamos a analisar os contextos de interação na escola.

4.4 Contexto escolar: análise de interação

As dinâmicas realizadas nas instituições escolares desenvolvem-se em quatro contextos. O primeiro é formado pelas relações funcionais entre a organização escolar concreta¹⁸² e os três subsistemas dos quais depende: o político, o econômico e o sócio-cultural. O segundo reúne as interações entre os membros adultos de uma instituição escolar (os pais, os professores e os especialistas da educação com atuação na escola). O terceiro é integrado pelas interações entre adultos e alunos adolescentes. E o quarto é composto pelas interações entre os próprios alunos.

¹⁸² No decorrer do trabalho, referimo-nos à escola como “instituição” e como “organização”. Utilizamos os termos com o sentido empregado por Marilena Chauí quando discute a passagem da universidade de instituição social para organização social. Segundo ela, a universidade é uma “*instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela”. (Chauí, 1999, 217) A universidade, com a reforma do estado brasileiro orientado pelo programa neoliberal, passa a ser uma organização. Também segundo ela, a “rearticulação administrada transforma uma instituição social numa *organização*, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição. Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, ou seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pela idéia de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe”. (Chauí, 1999, 218-219) Em outro contexto Chauí define a universidade como organização quando ela é administrada pela “tecnocracia”, ou seja, é “aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”. (Chauí, 2001, 196) É importante observar que com estes textos Chauí está analisando um outro nível da educação que é a universidade. O que desejamos imprimir nos termos “instituição” e “organização” é o sentido dado a eles pela autora. O nosso contexto de análise é a educação compreendida pelo nível atendido pela escola e ela também pode ser interpretada abordando tanto o aspecto de ser uma organização, regida pelo *mundo sistêmico*, quanto o de ser uma instituição, regida pelo *mundo da vida*.

A seguir, apresentaremos as atividades possíveis de serem realizadas nesses quatro contextos escolares geradores das relações funcionais, das interações entre adultos, das interações entre adultos e alunos e das interações entre os alunos.

O primeiro é das relações funcionais. Neles, as relações predominantes são as de caráter instrumental. Tratam-se daquelas atividades de caráter burocrático e permitem a gestão organizacional da escola ou são as ações de planejamento econômico realizado pela administração. Esse tipo de agir tem como finalidade a própria sobrevivência da organização e, portanto, cumpre a função de integração sistêmica da organização em geral. Normalmente, essas ações são desenvolvidas na escola por um funcionário de secretaria ou pelo próprio diretor e, na administração regional ou estadual, por gestores. Elas apresentam-se de forma semelhante ao que ocorre com as organizações empresariais, porém, são muito diferentes na sua essência, pois não podem esquecer o fim de uma escola: sua natureza simbólica e não econômica ou produtiva. Nessa proposta teórico-crítica de análise da instituição escolar, em discussão, essas ações necessitariam dar conta de uma racionalidade comunicativa, submetendo os critérios instrumentais aos critérios do agir comunicativo.¹⁸³ Ações desse tipo são as decisões político-administrativas sobre o quadro de professores das escolas. Tais decisões, freqüentemente, respondem a critérios de racionalidade instrumental pois se encontram sustentadas em argumentos econômicos. É indispensável para uma instituição escolar que seguisse um modelo crítico, nessas decisões, analisar as características particulares de cada escola para determinar, em função das necessidades concretas e específicas não contempladas pela norma geral, qual seriam os números ideais de professores, chegando a essa decisão, através de processos comunicativos com todos os envolvidos, adotando como referência critérios prático-morais e não prioritariamente instrumentais.

O segundo contexto é das interações entre os professores e os pais. As ações decorrentes da interação entre os membros adultos de uma comunidade escolar podem ter um caráter estratégico ou comunicativo. Exemplos do primeiro tipo são aquelas ações realizadas pelo diretor ou pelo coordenador de um curso quando tentam

183 Partimos do pressuposto teórico de que o conceito de ação racional com vista aos fins, cujo principal expoente é o trabalho, está estreitamente ligado ao conceito de interação mediada simbolicamente. Por isso, ainda que se fale de ações de natureza instrumental, nestas sempre surgirão aspectos relacionados ao *mundo da vida* prático-moral, já que a sociedade se reproduz a partir desta dupla via, onde a reprodução material está intrrelaçada com a reprodução simbólica. Neste sentido, trilhamos a opção evolutiva de Habermas e não de perspectivas reducionistas.

influenciar outro professor, utilizando-se do seu cargo, para que mude o comportamento e passe a agir adequando-se às expectativas ou interesses do coordenador ou do diretor. O autor da ação busca o sucesso dos seus próprios fins e não o entendimento mútuo entre os participantes da interação¹⁸⁴.

Porém, o nível presumível de capacitação dos adultos de uma escola possibilita a ocorrência com sucesso de ações comunicativas. Não é absurda uma expectativa que acredita na possibilidade de ocorrer ações dessa natureza quando professores estejam reunidos em torno de um objetivo comum. Exemplo de uma ação comunicativa orientada pelo entendimento ocorre quando os docentes chegam a um consenso, motivado racionalmente, sobre o ementário ou o objetivo de uma disciplina do currículo, durante uma reunião de colegiado de curso. Para que se possa falar com propriedade de que ocorreu consenso nas condições previstas pela teoria do agir comunicativo é necessário o preenchimento de certas exigências: não tenha ocorrido nenhum tipo de coação durante o processo comunicativo, a tomada de decisão apoiou-se em argumentos racionais e as pretensões de validade do discurso foram cumpridas ao invés de, unicamente, apoiar as decisões em votações cujo princípio primeiro é o número de votos¹⁸⁵. As implicações desse tipo de agir podem ser ampliadas para as relações entre professores e pais. A definição de um marco axiológico educativo, cuja origem e sustentação estiver centrada no projeto educativo ou pedagógico da escola, necessita realizar-se mediante ações comunicativas livres de coações, condição para a obtenção do consenso autêntico.

O terceiro contexto é palco das interações entre adultos e alunos. Nas interações estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente de uma comunidade escolar é possível ocorrer três tipos de ações: as instrumentais, as estratégicas e as educativas. Exemplo do primeiro tipo são as ações de planejamento e desenvolvimento do

184 Utilizamos o termo “ambos” para assinalar paradigmaticamente os dois membros ou as duas partes que são necessários para que ocorra uma interação. Com isso, não estamos afirmando que não seja possível estabelecer uma interação entre uma pessoa e um grupo ou entre dois ou mais grupos. A análise aqui realizada contempla somente as ações desenvolvidas pelos indivíduos. As ações realizadas pela interação entre grupos não foram abordadas neste contexto.

185 A contaminação dos atuais processos democráticos apoiados em número de votos e não em análises críticas sobre a racionalidade das propostas influencia, com frequência, os processos de tomada de decisão nas escolas. Existe uma grande resistência para aceitar que é mais importante um bom argumento do que o número de votos ou o número de mãos levantadas.

currículo. O professor se propõe a atingir um objetivo de caráter instrutivo e formativo. A partir do objetivo define os meios e recursos adequados para atingi-lo¹⁸⁶.

Pois bem, o desenvolvimento do currículo necessita de uma base comunicativa entre o professor e os alunos. Essa base permite atingir, com sucesso, o objetivo previsto ou reformulá-lo no caso de não ser adequado. Aqui falamos de ações educativas quando o professor pretende incluir, progressivamente, o aluno na tomada de decisão sobre o processo de aprendizagem. Com isso queremos dizer que, ainda que seja o professor, como profissional detentor do conhecimento sobre o conteúdo da matéria ou tema a ser abordado, quem planeja inicialmente a forma como se dará o processo, o aluno, à medida que vai adquirindo maiores níveis de autonomia e de capacidade racional, poderá interferir paulatinamente na tomada de decisões sobre os aspectos envolvidos nesse processo educativo, assim como assumir níveis de responsabilidade cada vez maiores na instituição e no direcionamento dos processos de aprendizagem. Essa progressiva autonomia é evidente em questões prático-morais. Por exemplo, a definição de normas de convivência para o conjunto de alunos de uma sala de aula. A participação do aluno na definição das normas de convivência do grupo pode ser incentivada desde a sua chegada na escola. Qualquer aluno, mesmo em idade escolar correspondente à educação infantil, pode “aprender a decidir” sobre quais normas são mais adequadas para regular o comportamento a ser adotado diante dos demais colegas ou diante de si mesmo.

Nessa interação, os autores da ação podem ser os alunos em suas relações com os professores ou pais. Os alunos também têm a possibilidade de agir estrategicamente frente aos professores¹⁸⁷, porém em tais interações é imprescindível que o aspecto educativo predomine. O objetivo do professor necessita estar orientado para a busca de um determinado tipo de ação com a finalidade de conduzir o comportamento do aluno para agir comunicativamente, mesmo que de forma parcial.

186 Estas ações instrumentais, apesar de não serem críticas em si mesmas, podem ser potencialmente críticas quando contribuem para proporcionar instrumentos cognitivos e procedimentos para os alunos acessarem a um conhecimento crítico da realidade. Tais ações são imprescindíveis para que os alunos possam desenvolver, posteriormente, um pensamento crítico.

187 Este é o caso de ações de protesto ou de dúvidas dos alunos frente à escola. É necessário tê-las presente porque também fazem parte do currículo latente da escola e podem influenciar tanto o desenvolvimento do currículo como até a sua orientação.

O quarto contexto é o cenário no qual os alunos participam da interação e os seus interlocutores são os colegas. Nesse tipo de interação os autores podem realizar ações estratégicas, ainda que, como no caso anterior, a finalidade educativa necessita estar orientada no sentido de aproximar as ações estratégicas das ações educativas. Como exemplo de ação estratégica podemos citar uma situação típica da sala de aula. O aluno produz coações afetivas, econômicas ou físicas sobre um outro colega com a finalidade de induzir o outro a assumir uma responsabilidade do autor da coação, como no caso da realização de um trabalho escolar. Porém, os alunos também podem estabelecer ações comunicativas entre si, limitadas ao seu nível de desenvolvimento, buscando atingir um consenso, mediante o uso de argumentos, ao invés de recorrer a meios de coação como a força verbal, afetiva, financeira ou física.

Com relação às ações educativas existe a necessidade de progressivamente ir capacitando os alunos em função do nível do desenvolvimento pessoal e da competência comunicativa (lingüística, cognitiva, interativa, moral). É tarefa do professor mostrar ao aluno, num primeiro momento através de exemplos, como podem ser tais tipos de ações, e, num segundo momento, é necessário que seja explicitado o processo de entendimento de forma seqüenciada e aplicada a situações concretas. Isso inclui estabelecer um espaço de liberdade e possibilidade para o aluno executar interações com os colegas (como trabalhos em grupos ou a organização dos diversos trabalhos coordenados pelos próprios alunos), criando alternativas para a realização de experiências comunicativas.

Nesse momento, é necessário fazer uma breve consideração sobre o que já foi exposto. Apesar da intenção ter sido a de apontar um marco analítico com o objetivo de compreender adequadamente as ações realizadas dentro da organização escolar, identificando qual tipo de racionalidade é predominante e como orientar o agir educativo, é necessário ter consciência de que a realidade escolar não é categorizável mediante um único esquema de ação. Isso é assim porque as interações realizadas em qualquer instituição escolar estão carregadas de muitos significados simbólicos (valores, normas, esquemas interpretativos, sentimentos etc). A pretensão primeira é aproveitar o marco categorial oferecido por Habermas para, ao adotar uma certa distância com relação aos fenômenos escolares, poder desvelar o tipo de racionalidade dominante numa situação cotidiana da escola, assim como esclarecer os conflitos que surgem nela

quando um participante não tem presente a natureza mista (sistêmica e simbólica) da instituição escolar, e assim poder introduzir a crítica ideológica dos conflitos originados dessas interações.

4.5 Ação educativa e racionalidade

Nesse último desse capítulo passaremos a apresentar as vinculações entre os diversos tipos de ação educativa e o tipo de saber nelas materializado, a forma de argumentação, o modelo de racionalidade e como elas se manifestam na instituição escolar.

Por que vincular ou associar os diversos tipos de ações que se realizam na instituição escolar com os diferentes modelos de racionalidade? O interesse de fazer essa associação é consequência do objetivo da nossa tese, ou seja, compreender os dois aspectos constitutivos da realidade escolar: a) em primeiro lugar, e partindo de uma perspectiva macro-social, essa associação esclarece a dupla e complexa natureza da instituição escolar, indicando como se vinculam entre si o modelo de racionalidade instrumental e o modelo de natureza comunicativa; b) em segundo lugar, e partindo de uma perspectiva micro-social, essa associação permite compreender o tipo de racionalidade impregnada nas ações cotidianas da escola.

As ações orientadas pelo produto (êxito), ou seja, as ações instrumentais e as ações estratégicas, vinculam-se entre si, pois os dois tipos de ações respondem a um único modelo de racionalidade, a instrumental. Tanto a ação estratégica quanto a instrumental apóia-se num saber materializado em forma de técnicas e estratégias, e utilizam como forma de argumentação, nas suas ações, o discurso teórico.

O termo “discurso” é utilizado com o sentido empregado por Habermas, como aqueles *atos organizados com a finalidade de racionalizar as emissões cognitivas* (HABERMAS, 1989b: 102). Nos processos de racionalização são utilizadas interpretações, afirmações, explicitações ou justificações que carregam uma informação¹⁸⁸. Esses procedimentos, quando associados a enunciados teóricos,

188 Habermas diferencia os conceitos *discurso* e *agir comunicativo* como interação lingüística. O primeiro conceito se refere àquelas ações comunicativas nas quais as pretensões de validade foram tematizadas, ou seja, foram problematizadas explicitamente. O discurso é uma forma de comunicação na qual utilizam-se atos-de-fala que são elementos da linguagem, portanto, está dentro da comunicação.

configuram o discurso teórico, demonstrando ou tentando validar a pretensão de verdade do enunciado exposto. Assim, no caso de uma ação instrumental, por exemplo, quando o professor ensina o aluno a escrever ou a ler, o saber utilizado é uma técnica ou estratégia específica de ensino. A maneira como está estruturada essa técnica depende de uma teoria da aprendizagem para a qual é empregado um discurso teórico. A manifestação de tal ação é o sucesso na aprendizagem, ou seja, o aluno aprende a ler e a escrever. Tal ação é regida pela racionalidade instrumental. Em uma ação instrumental de gestão educativa, como o planejamento de uma escola, o discurso é teórico e o tipo de saber materializa-se sob a forma de técnicas e de estratégias. O referencial para o discurso teórico é uma teoria organizacional. A racionalidade é do tipo instrumental e sua manifestação poderia ser a elaboração de estatísticas de desempenho obtido pela escola na sua região de abrangência.

Pelo mesmo motivo exposto acima, também retomamos o significado do termo “discurso prático”, entendendo-o como aquelas interpretações, explicações, afirmações e justificativas orientadas para *esclarecer a validade de recomendações ou advertências relacionadas com aceitação ou recusa de normas* (HABERMAS, 1989: 102), ou seja, raciocinar argumentativamente quanto à validade da norma ou avaliar a validade da conduta, segundo uma norma legítima, isto é, aceita intersubjetivamente como válida. Essa validade é determinada pela aceitação comum de que tais normas realmente atendem as necessidades de todos os envolvidos na interação.

Tanto a ação estratégico-instrumental quanto a ação educativa podem fazer uso de formas de argumentação teórica. A conexão da ação estratégico-instrumental já foi exposta. Nas ações comunicativas, entre adultos participantes de uma escola, essa forma de discurso teórico é utilizada quando o objeto da comunicação é um fato ou estado de coisa pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. Nesses últimos casos ocorre quando os dois mundos são objetivados. Exemplo dessas ocorrências é uma reunião de professores realizada com o objetivo de debater questões metodológicas e sua aplicação na sala de aula. O referencial para esse tipo de discussão é o princípio teórico da aprendizagem ou o princípio social fundamentador da decisão.

Porém, o discurso é anticomunicativo, nele o que vale é a força do melhor argumento, o critério é a razão e não a comunicação. O rompimento da comunicação ocorre quando alguém sai do discurso. No caso do agir comunicativo, entendido como interação, as emissões ou manifestações são utilizadas com o objetivo de trocar ou apresentar informações. (Habermas, 1989b: 108) A utilização do conceito de agir comunicativo envolve um significado mais amplo e o termo discurso sugere o matiz crítico-racional.

Se as interações estabelecidas são realmente comunicativas, então o que é posto na reunião serão argumentos, com característica empírica e teórica, que levam os interlocutores ao entendimento. A forma de argumentação utilizada será o discurso teórico. O saber ali materializado terá uma característica teórico-empírica e o modelo de racionalidade orientadora de tais ações será a comunicativa. A manifestação de tais ações, na instituição escolar, ocorre segundo a pretensão de verdade de aspectos do projeto curricular da escola (adoção de critérios de seqüenciamento de conteúdo ou de princípios psicológicos da aprendizagem) ou simplesmente a mudança dos princípios teóricos norteadores do processo educativo, que tenham sido criticados e que não mais se sustentam frente aos novos argumentos.

Mantendo esse mesmo princípio e se o tema que está sendo debatido na reunião de professores refere-se a problemas de comportamento, de caráter moral ou formativo dos alunos, então o tipo de saber ali materializado terá uma característica prático-moral. A forma da argumentação utilizada para questionar ou fundamentar a pretensão de correção (ou retidão) é o discurso prático. A manifestação de tais ações, na instituição escolar, pode ser as decisões sobre qual tipo de norma regulará o funcionamento de uma sala de aula ou como corrigir uma conduta inadequada de um aluno. A elaboração do regimento interno, no qual participam professores, pais e alunos¹⁸⁹, é também uma evidente manifestação dessas ações. O modelo de racionalidade nesses casos será a comunicativa.

Se o assunto que está sendo debatido nessa reunião de professores faz referência a valores pessoais sobre o conceito de educação, a concepção de currículo, o perfil ideal do bom aluno ou do bom professor, qual tipo de sociedade a atual geração necessita construir para as futuras gerações herdarem, então o tipo de saber ali materializado tem uma característica prático-axiológica. A pretensão de validade para a qual o falante precisará atender será a da veracidade e seus argumentos não terão a mesma natureza dos casos anteriores. Isso porque a sinceridade do falante não pode ser demonstrada mediante teorias ou normas legítimas. O discurso será sustentado por explicações e descrições vivenciadas (opiniões, juízos de valor, sentimentos) e a validade de tais

189 Na participação dos alunos temos de ter sempre presente às restrições que lhe são impostas pelo nível de desenvolvimento da sua maturidade, o que lhes impede de estarem numa situação simétrica com os adultos durante o processo de entendimento. Por este motivo sua ação será sempre limitada e sua participação em tais processos do entendimento será educativa.

expressões será dada pela coerência das ações com as emissões ou com as manifestações anteriores. Aqui se trata de desvelar os possíveis auto-enganos que podem ser produzidos, por isso a forma da argumentação a ser adotada no discurso é da crítica ideológica, tendo como referência os princípios críticos que permitam descobrir o auto-engano ou a falsa consciência. O modelo de racionalidade será a comunicativa. A manifestação dessas ações, na instituição escolar, pode ocorrer no discurso crítico-ideológico¹⁹⁰ gerado durante as reuniões para elaboração do projeto pedagógico da escola, onde necessitam estar materializados os valores educacionais e sociais prioritários para o processo formador da escola. Essa pretensão de validade, típica dos discursos da crítica ideológica, está intimamente relacionada com os discursos práticos que são produzidos quando é tematizado um aspecto prático-moral da escola. Isso permite que os aspectos normativos das ações também sejam submetidos à crítica ideológica.

Seria falso afirmar que ocorra, na prática comunicativa, uma separação radical entre os diferentes aspectos da validade do discurso. Habermas assinala que esse tipo de discurso somente pode ocorrer de forma interligada. O mesmo entrelaçamento ocorre quando nos referimos, também de forma indistinta, com o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Dessa forma, as nossas conversações somente podem ter um caráter misto ou diversificado.

No caso das ações formativas ou educativas, as manifestações mudam quando se referem às interações produzidas pela relação entre adultos (professores e pais) e as crianças (alunos). No processo de aprendizagem, onde a ação formativa refere-se à pretensão de verdade, na qual são abordadas questões relacionadas com conceitos, princípios, leis, procedimentos cognitivos etc, o tipo de saber materializado é o saber teórico-empírico. A argumentação ocorre sob a forma de discurso teórico. O modelo de racionalidade é sempre comunicativo e a sua manifestação na instituição escolar poderá ser a aprendizagem, o questionamento ou crítica dos conteúdos relacionados com o mundo objetivo (ou social e subjetivo quando estes estiverem objetivados), mediante processos orientados para a formação educativa do aluno.

190 Somos conscientes da dificuldade que existe para gerar discursos de crítica ideológica nas práticas cotidianas. Geralmente os professores recusam-se a entrar em semelhantes tematizações. Mesmo quando conseguem desenvolver um discurso crítico intersubjetivo é comum manifestarem fortes resistências para reconhecer a própria falsa consciência.

Quando são abordadas questões relacionadas aos aspectos sociais caracteristicamente normativos, isto é, a ação formativa refere-se à pretensão de validade das normas, o tipo de saber a ser empregado será o prático-moral e a forma de argumentação dar-se-á através de discursos práticos. As manifestações na instituição escolar podem ocorrer durante uma reunião onde são elaboradas as normas de convivência para os membros de uma sala de aula, assim como na análise crítico-ideológica de valores sociais sobre os quais se fundam as leis. Nesse caso, o modelo de racionalidade é comunicativo.

Quando são abordadas diretamente as questões relacionadas a valores, isto é, a ação formativa refere-se à pretensão de veracidade, ao se tematizar a solidariedade ou a crítica aos valores tais como a competitividade ou o egoísmo, o saber a ser utilizado será do tipo prático-axiológico e o discurso utilizado na argumentação será do tipo crítico-ideológico. Suas manifestações, na instituição escolar, são variadas, podendo ser a análise crítica de comportamentos não solidários dentro do grupo, incoerências praticadas ou a análise crítico-ideológica da forma de vida social internalizada pelos alunos, como por exemplo, a maneira dos alunos relacionarem-se entre si, a desigualdade entre os sexos, a discriminação racial e econômica, o fato de existirem injustiças na distribuição dos bens na sociedade, as condições exploradoras em que vivem os trabalhadores etc.

Finalmente, é necessário enfatizar que as categorias expostas acima, com a finalidade de definir uma tipologia das ações escolares, não excluem faticamente as dinâmicas da instituição escolar das quais se originam. Essas dinâmicas somente podem formar parte de seqüências de ações com diferentes características e estão entrelaçadas nas redes de relações interpessoais originadas da escola.

Por outro lado, somos conscientes da existência de numerosas ações nas múltiplas dinâmicas da instituição escolar que não podem ser classificadas como racionais, nem do ponto de vista instrumental e nem do ponto de vista comunicativo. Os componentes racionais da atuação dos seus membros não são abarcados nessa interpretação, tais como os conflitos sentimentais, as adesões irrefletidas, a dependência psicológica etc. Com isso, não estamos afirmando e nem supondo que o conceito de razão comunicativa deixa fora os sentimentos ou as ações expressivas dos autores da ação. Pelo contrário, não somente os considera como uma das pretensões de validade do

discurso como também os situa no mesmo nível de racionalidade em que são considerados os fatos intersubjetivamente compartilhados. Ao caracterizarmos as vivências intrapsíquicas como pretensões de validade, pelo aspecto da veracidade, estamos colocando essas experiências no plano da intersubjetividade que é o local onde elas realmente podem requerer validade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso desafio, neste trabalho, foi, portanto, o de destacar a dimensão e a produtividade da *Teoria Comunicativa* de Habermas do ponto de vista pedagógico, apontando as potencialidades de tal teoria, bem como os limites que apresenta diante dos desafios da educação contemporânea.

Podemos constatar que, em grande parte, essa pretensão foi alcançada. Como analisamos no decorrer do trabalho, a *Teoria Comunicativa* pode servir-nos para indicar as possibilidades e as exigências para que se restaure o poder emancipador da racionalidade dos indivíduos através de procedimentos de interação que reacoplem a educação ao mundo da vida e nele encontrem os pressupostos para a sua reconstrução racional e libertadora. Alicerçados em Habermas, podemos concluir que a razão comunicativa não tem apenas a capacidade de acolher e de reconhecer as limitações e os fracassos da racionalidade predominante na educação, mas também de recusá-los e transformá-los através da reconstrução da racionalidade baseada no entendimento consensual obtido através de argumentos isentos de dominação. Assim, a educação não está entregue à pura contingência e a um acontecer determinado exclusivamente pelas circunstâncias de cada momento. Pela razão comunicativa, por sua força quase-transcendental, a educação tem possibilidade de manter o seu potencial crítico e seu poder de romper com as visões facciosas e dogmáticas de mundo.

É *mister* pois, como a comunicação sistematicamente distorcida é um aspecto permanentemente presente na educação em decorrência da influência sistêmica e, especialmente, do domínio de uns sobre os outros (do professor sobre o aluno, do corpo diretivo sobre o professor...), a comunicação isenta de dominação converte-se na idéia regulativa da crítica a tais processos, bem como das ideologias e das patologias reinantes na sociedade.

O desafio central de Habermas foi reconstruir uma teoria sociofilosófica e uma metodologia capaz de orientar a ação social de forma racional e emancipadora. Sua preocupação reside em resgatar o potencial crítico-comunicativo da racionalidade, clarificando os pressupostos que tornam possível a compreensão humana e sua libertação: os pressupostos do entendimento, que sempre se encontram presentes nas interações que os indivíduos realizam no mundo da vida, construindo o mundo social,

transformando a natureza, produzindo conhecimentos e buscando o entendimento através de princípios e valores socioculturais. A racionalidade dos atos humanos e seu poder emancipatório são determinados pelas pretensões de validade inerentes ao agir comunicativo. Isso implica dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja emancipação. Nesse aspecto, a educação assume um papel de suma importância na formação do indivíduo comunicativamente competente, uma vez que não é somente pelo fato de existir a possibilidade de uma comunicação livre de dominação que ela se realiza automaticamente na sociedade. A comunicação pode ser distorcida ou reprimida do ponto de vista comunicativo e, mesmo que nunca possa ser totalmente eliminada, ela somente se realiza através de processos de aprendizagem em que os indivíduos se tornam competentes do ponto de vista comunicativo.

O potencial de libertação da racionalidade embutida no agir comunicativo é um processo que se apresenta na história da humanidade como uma força vingadora contra toda a tentativa de reducionismo e todo o tipo de comunicação distorcida. É uma força que age de forma concreta no processo histórico, na vida de indivíduos e grupos, promovendo a progressiva racionalização do agir humano e a diferenciação da estrutura simbólica do mundo. A racionalidade comunicativa pode ser, portanto, detectada e reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral.

Habermas acredita que a emancipação humana depende da crescente reflexibilidade das tradições e das visões de mundo existentes; somente a reconstrução permanente dos valores e princípios da tradição através de processos públicos de argumentação fará emergir valores e normas cada vez mais universalizáveis e promoverá o avanço dos processos de coordenação das diferentes instâncias da sociedade por intermédio de consensos produzidos pelos próprios participantes através de argumentos. Sua concepção fundamenta-se em uma racionalidade que enfatiza o processo coletivo da busca da verdade e dos valores baseado na possibilidade de um consenso ideal, mesmo que sempre provisório e sujeito a novas reconstruções. O consenso, como critério de validação do pensar e agir humanos, aponta para uma construção processual que acontece pelo esforço e pela adesão responsável dos sujeitos em interação. A competência comunicativa dos sujeitos em interação permite concluir,

segundo Habermas, que a humanidade pode continuar seu caminho de libertação através do aperfeiçoamento de sua vontade por um processo coletivo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento do potencial comunicativo envolve, já sempre, uma dimensão político-pedagógica, na qual o sujeito não seja somente capaz de fundamentar racionalmente, por argumentos, o seu agir e pensar, mas, também, de responsabilizar-se pelos seus atos.

A emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental; ela só pode se realizar enquanto estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos. Em decorrência disso, a luta das ciências críticas e da educação com pretensão de libertação deve ser contra a realidade atual, que se caracteriza pela predominância da racionalidade técnico-científica, em que o cientificismo se apresenta como a manifestação mais acabada da moderna ideologia do capitalismo tardio. Ao colocar a ciência como única atividade dotada de sentido e o ideal do método científico como caminho seguro para o verdadeiro saber, o cientificismo desqualifica os demais campos do conhecimento e declara como sem sentido toda a forma de agir e de pensar que não seja técnica. A crítica deve lançar-se contra essa ideologia reducionista da racionalidade humana através da destruição da ilusão objetivista, mostrando que toda a experiência científica, assim como todo o processo racional, já se encontra sempre referido a um horizonte prévio de compreensão e de interpretação intersubjetivo no seio da linguagem comum presente no mundo da vida e que, além do interesse técnico, a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipatórios. A reintrodução da visão globalizada dos interesses condutores do agir e pensar humanos é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e professores e para fazer da escola uma comunidade pedagógica comunicativa. Para tanto, a escola deve promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa, uma vez que a liberdade depende da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada unicamente em argumentos racionais. É na prática cotidiana

da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo emancipador da humanidade.

Como mostra Habermas, as ciências críticas e a educação devem ocupar-se da superação das visões ideológicas de mundo ou das compreensões sistematicamente distorcidas da vida, submetendo estas visões ou compreensões a um julgamento intersubjetivo tendo por base o princípio da universalidade – princípio U – e o princípio do discurso – princípio D.

Enquanto a humanidade não esgotar esse seu potencial, a educação continuará tendo um papel medular na formação de indivíduos comunicativamente competentes e socialmente responsáveis. Nesse sentido, a educação age estabelecendo valor ou princípio pedagógico para promover formação de identidade. Isso implica dizer que a educação não se reduz a ser um mero mecanismo de reprodução do *status quo* e o conhecimento passa a representar apenas uma manifestação de opinião, tendo seu valor reconhecido, quando muito, somente do ponto de vista expressivo ou estético. Com isso, a educação torna-se absolutamente desnecessária ou se reduz a uma instância em que o indivíduos apenas se dão ao trabalho de desconstruir as repressões que trazem em suas vidas, ou a expressar os sentidos e as compreensões que trazem em si mesmos.

O propósito de Habermas consiste em mostrar que é possível, ainda, acreditar em um padrão mínimo de racionalidade que permita à humanidade estabelecer relações minimamente éticas. Sua teoria tem a preocupação de evitar cair em uma nova metanarrativa e em um novo transcendentalismo, sem qualquer produtividade prática, e, ao mesmo tempo, de não ceder ao niilismo e ao relativismo neo e pós-modernos, que acabam, em última instância, negando qualquer possibilidade de se poder chegar a um conhecimento de validade universal, o que implica dizer que a humanidade pode se emancipar. Na linguagem humana, encontra-se o telos que pode levar a humanidade a libertar-se das visões ideológicas repressoras e das concepções de mundo distorcidas ou restritivas. Pelo agir comunicativo, a humanidade pode fundamentar seu agir de forma racional e consciente, universalizando seus interesses e suas necessidades e decidindo de forma autônoma e livre seu próprio futuro. Não um futuro predeterminado idealisticamente nem um futuro triunfal de uma razão redentora, mas o futuro que se configura sempre de forma renovada em cada decisão tomada no cotidiano dos indivíduos quando agem comunicativamente e superam suas diferenças por meio de

atos de fala e de discursos. Embora Habermas concorde que já não é possível fundamentar um futuro racional determinado necessariamente por leis da evolução histórica, é possível acreditar ainda no poder fundamentador de uma racionalidade comunicativa, pois, enquanto a humanidade tiver que sustentar argumentativamente seu pensar e seu agir, ela estará à mercê de princípios racionais.

Nesse contexto, entendemos a dimensão formativa da educação como inseparável dos conceitos de autonomia e emancipação. Para abordar essa dimensão formativa, trabalhamos com diferentes temas estruturados a partir dos objetivos propostos para a investigação filosófica. Entre eles, evidenciamos os seguintes: o entendimento do contexto escolar e os tipos de ações gerados pela interação professor-aluno durante o processo educacional realizado na escola; a constatação de que a interação professor-aluno mostra a vinculação que existe entre a ação educativa e o agir comunicativo; apresentação de uma tipologia das ações escolares estabelecida como o referencial analítico das interações realizadas dentro de uma instituição escolar.

Nessa análise, utilizamos, como ponto de referência, um critério geral com o objetivo de avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas funções. O critério foi expresso da seguinte forma: se a maioria das dinâmicas, sejam elas atividades ou ações, realizadas pelos sujeitos envolvidos em uma instituição escolar, possuem um caráter comunicativo real ou potencial, então é viável afirmar que o nível de racionalidade alcançado por essa instituição é elevado e, como consequência, a qualidade educativa da instituição também o será.

A escolha desse critério apoiou-se em dois pressupostos: o tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas para a formação individual e social dos alunos; o ponto de referência para elaborar a tipologia das ações educativas partiu da teoria do agir comunicativo. Esse agir assumiu a função de ser o ponto de referência porque, por um lado, ele orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa.

Defendemos a posição da preponderância do agir comunicativo sobre o agir estratégico-instrumental porque o processo formativo da instituição escolar necessita estar orientado para o caminho que leva da ação educativa ao agir comunicativo. O

sentido dessa orientação não aponta para uma finalidade posta no futuro, mas para a necessária formação lingüística e comunicativa dos sujeitos, realizada durante o processo de interação.

Uma interação entre sujeitos competentes lingüisticamente, por definição simétrica, não possui uma característica ou uma orientação educativa, própria da ação educativa. A interação professor-aluno, por definição assimétrica, gera, entre outros tipos, ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial das ações educativas é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada nos processos educativos, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento das competências interativa e comunicativa do aluno. Essa orientação permitirá ao aluno executar atos com características típicas do agir comunicativo, a fim de torná-lo um cidadão criativo, crítico e emancipado. As ações produzidas pelos alunos são progressivamente comunicativas em função do grau crescente do seu nível de desenvolvimento, observável na capacidade de seguir as regras do discurso.

A passagem da ação educativa para o agir comunicativo não é resultado de um movimento inercial, aleatório ou pré-determinado. É um deslocamento de perspectiva e vai de ações simples para ações mais complexas. Para promover esse deslocamento, é fundamental a execução de ações intencionais com vistas a ampliar o processo educativo mediante a utilização de mecanismos de mediação apropriados para que as ações educativas (formativas) paulatinamente assumam uma nova perspectiva, deixando espaço para a realização de um novo tipo de ação, o agir comunicativo.

Para cumprir o objetivo proposto, examinamos as características da ação educativa na perspectiva do agir orientado pelo entendimento. O sujeito que executa ações, segundo o agir comunicativo, já desenvolveu sua capacidade para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessitam ser mutuamente coordenadas para serem consensos genuínos. As atividades e dinâmicas analisadas na instituição escolar e que compõem a ação educativa, se dividem em dois grupos. O primeiro é composto pelas ações orientadas pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e o segundo é composto pelas ações orientadas pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Esses dois grupos compõem o conjunto das ações estabelecidas por nós

como o referencial analítico da vida social dentro de uma instituição social. No espaço escolar, elas são realizadas pelos alunos e professores enquanto participantes do processo educativo (formativo) e carregam junto de si os elementos indicadores do agir comunicativo.

Com a tipologia das ações escolares, apresentamos os elementos indicadores da vinculação entre a ação educativa e o agir comunicativo. Essa tipologia pretende ser um referencial analítico do processo hermenêutico de compreensão e interpretação da vida escolar, oferecendo um critério de orientação para a ação educativa e estabelecendo processos de inovação educacional e mudanças a partir de uma base de racionalidade comunicativa. Esses processos de mudança e inovação formam parte do conceito da teoria crítica que fundamenta essa proposta para a educação. Um conhecimento que não gera, através da crítica, um movimento de transformação e emancipação cairia na mesma inumanidade em que incorre o conceito tradicional da teoria. Porém, ao falar de inovação educativa, não estamos nos referindo somente a uma mudança curricular, seja ela metodológica ou organizacional, mas também a uma transformação da filosofia social que está no fulcro do modelo educativo.

A mudança, aqui proposta, não é vazia de conteúdo¹⁹¹. Ela serve para orientar a escola no caminho da construção de uma sociedade, indeterminada enquanto projeto concreto, porém, suficientemente capaz de estabelecer suas formas de vida com base nas relações comunicativas e interpessoais livres de toda forma de dominação. Qualquer que seja a nova proposta educativa necessita ter esse marco referencial tanto para estruturar a práxis como para fixar metas. Esse é o ponto de conexão entre a teoria, a práxis educativa e a política. Uma ação educativa que aspire, por um lado, reconhecer e recusar as suas limitações e, por outro, transformar, a partir da sua posição, as estruturas e condições sociais de dominação.

Quando a instituição escolar apóia-se nos critérios da razão comunicativa, procurando orientar as ações de seus membros, segundo o agir comunicativo, estará contribuindo de forma propositiva na construção de uma sociedade mais humana, mais livre e, por conseqüência, mais racional.

191 Em muitas ocasiões os termos “inovação” ou “mudança” são utilizados na literatura pedagógica sem explicitar quais são seus critérios de referência, ou seja, mudar para que ou mudar para onde. Nesse trabalho desejamos evitar o uso da linguagem com esta deficiência. Nosso referencial utópico é claramente marcado pela teoria crítica de Habermas. O termo teoria crítica traz em seu bojo, junto da sua práxis, duas características fundamentais: por um lado, é um fazer orientado constantemente pela auto-reflexão e, por outro, é um agir orientado para a mudança.

O agir comunicativo, que parte do discurso e nele encontra sua legitimidade, exige e possibilita a participação discursiva e responsável de todo ser humano como ser livre e solidário na solução racional dos problemas da vida e oferece a possibilidade de instaurar uma responsabilidade solidária capaz de enfrentar os desafios postos pela condição humana contemporânea. Ele mostra um alcance universal porque descobre, no princípio do discurso, a instância legitimadora de todas as instituições culturais. Exige que todas, inclusive a escola, busquem a legitimidade no discurso, através da argumentação comunicativa. Essa dimensão garante a dignidade de todo ser humano e a participação na construção de uma história, de resto sempre dolorosa e penosa, que mereça o nome de história humana.

De toda forma, nossa proposta mantendo a coerência com os pressupostos habermasianos traz à discussão e à crítica elementos que superam as limitações que dificultam um diálogo produtivo entre a filosofia e a educação de forma que tenhamos uma escola que, numa perspectiva intersubjetiva, se torne um espaço voltado a ações emancipatórias nas quais o entendimento, a criticidade e autonomia sejam os alicerces basilares da prática educativa.

Uma escola moldada sob o viés do agir comunicativo habermasiano, evidentemente, pode parecer um devaneio de um filósofo que lida com educação, entretanto, tentamos explicitar que a implementação, portanto, de uma proposta pedagógica com base na teoria comunicativa não é de fácil realização. Aliás, parece-nos até que ela tem uma dimensão bastante utópica; porém, é por meio das utopias que a humanidade alimenta seu potencial transformador.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias:

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. Vamireh Chacon. 2 ed. R. Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b. 111 p. Título original: *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*, 2001.

_____. A nova intransparência. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.18, (103-114), set./1987.

_____. A idéia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.74, (111-130), jan.-abr./1993.

_____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução de George Sperber, Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2002a. 390 p. Título original: *Die Einbeziehung des Anderen – Studien zur politischen Theorie*, 1996.

_____. **Comentários à ética do discurso**. Tradução Gilda L. Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a. 221 p. Título original: *Erläuterungen zur Diskursethik*, 1991.

_____. **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.

_____. **Debate sobre el liberalismo político**. Réplica a Habermas, John Rawls. Tradución de Gerardo Vilas Roca. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998.

_____. **Dialética e hermenêutica**. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a, v. 1. 354 p. Título original: *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtstaats*, 1992.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b, v. 1. 352 p. Título original: *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtstaats*, 1992.

- _____. **Direito e moral.** Tradução de Sandra Lippert. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 123 p. Título original: Recht und Moral, 1992b.
- _____. **El futuro de la naturaleza humana: hacia una eugenesia liberal?** Tradução de R. S. Carbó. Barcelona: Paidós, 2002b. 146 p. Título original: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, 2001.
- _____. **Ensayos políticos.** Trad. Ramón G. Cotarelo. Barcelona: Península, 1994.
- _____. **Era das transições.** Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a. 222 p. Título original: Zeit der Übergänge, 2001.
- _____. Filosofias. **Le Monde.** São Paulo: Ática, (203-212), 1990.
- _____. History and evolution. **Telos.** St. Louis, USA: n.39, (5-44), 1979.
- _____. **La constelación posnacional: ensayos políticos.** Tradução de Pere F. Abat, Daniel G. Sachse, Luis Pérez Dias. Barcelona: Paidós, 2000b. 217 p. Título original: Die postnationale Konstellation, 1998.
- _____. **La lógica de las ciencias sociales.** Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1988.
- _____. **La necesidad de revisión de la izquierda.** 2 ed. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1996b. 317 p. Título original: Die nachholende Revolution. Kleine politische Schriften VII, 1990.
- _____. **Más allá del Estado nacional.** Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Trotta, 1997.
- _____. **Mudança estrutural da esfera pública.** Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade.** Trad. Ana M. Bernardo, José R. Meirelles Pereira, Manuel J.S. Loureiro, Maria A. E. Soares, Maria H. R. de Carvalho, Maria L. de Almeida e Sara C. Seruya. Lisboa: Dom Quixote, 2000a.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. “Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática” *in:* **Estudos Avançados**, Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo, USP, v. 3, n. 7, p. 4-19, set./dez. 1989c.
- _____. **Passado como futuro.** Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

- _____. **Pensamento pós-metafísico**. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. **Perfiles filosófico-políticos**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1984.
- _____. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: n. 26, (100-113), mar./1990.
- _____. **Sobre Nietzsche y otros ensayos**. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1994.
- _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote. 1994.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad da la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.
- _____. **Teoría de la accion comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.
- _____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Cátedra, 1989b.
- _____. **Textos y contextos**. Trad. Manuel J. Redondo. Barcelona: Ariel, 1996.
- _____. **Teoría y praxis**. Trad. Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espí. Madrid: Tecnos, 1987.
- _____. **Verdad y justificación**. Tradução de Pere Fabra, Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002. 326 p. Título original: Wahrheit und Rechtfertigung, 1999.

Fontes secundárias

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Tradução de: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABBAGNANO, Nicola. y VISALBERGHI, Anton. **Historia de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ADAMS, Douglas. **O restaurante do fim do Universo**. Tradução de Aguinaldo Anselmo. São Paulo: Brasiliense, 1987. 238 p.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 2 ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 254 p.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- _____. **Dialética negativa**. Trad. José M. Ripalda. Madrid: Taurus, 1988.
- _____. **Minima moralia**. Trad. Luiz E. Bicca. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B.M. de Abreu. Campinas: Papirus, a. XVII, n. 56, (388-411) dez./1996.
- _____ et al. **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Trad. Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- ALBA, Alícia de. **Posmodernidad y educacion**. Mexico: UNAM, 1995.
- AHLERT, Alvorí. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. 176 p.
- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Tradução de: Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **La transformación de la filosofía**. Madrid: Taurus, 1985, 2 tomos.
- _____. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 23, mar./1989.
- _____. **Transformação da filosofia: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica**. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000a, v. 1. 445 p.
- _____. **Transformação da filosofia: o a priori da comunidade de comunicação**. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000b, v. 2. 491 p.
- ARAGÃO, Lucia M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARANHA, Maria L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Otília B. e ARANTES, Paulo E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- ARAÚJO, Luis Bernardo Leite. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3 ed. Tradução de Mário da G. Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 238 p.
- _____. **Retórica**. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia de linguagem**. Tradução de: José Horta Nunes. Campinas: Ed da Unicamp, 1998.

- AUSTIN, John L. **Cómo hacer cosas con palabras**. Tradução de Genaro R. Carrió, Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós, 1998. 217 p.
- AVRITZER, Leonardo. **A moralidade da democracia**: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática. São Paulo: Perspectiva; UFMG, 1996.
- AZÚA, Javier B. R. **De Heidegger a Habermas**: hermeneutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea. Barcelona: Herder, 1992.
- BACON, Francis. **Novum organum**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores).
- BARBOSA, Ricardo C. **Dialética da reconciliação**: estudo sobre Habermas e Adorno. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1996. 160 p.
- _____. **Habermas e Adorno**: dialética da reconciliação. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.
- BELL, Daniel. **El fin de las ideologías**. Madrid: Tecnos, 1964.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos” *in*: **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Madrid: Taurus, 1991.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973. 247 p.
- BERNSTEIN, Richard et al. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1994.
- BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. Tradução de Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. 191 p.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 108 p.
- BRONNER, Stephen E. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas: Papyrus, 1997.
- BUBNER, Rüdiger. **La filosofía alemana contemporánea**. Madrid: Cátedra, 1991.
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**. Madrid: Morata, 1996.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación en la formación del profesorado. Traducción de: J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.

CARRILHO, Manuel M. **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de (Org.). **Teorias da ação em debate**. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTELLS, Manuel e outros. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto 3**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASULLO, Nicolás (Org.). **El debate modernidad posmodernidad**. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1995.

CEBRAP. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: n. 18, set./1978.

CENCI, Angelo (Org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo: EDIPUF, 1996.

CHÂTEAU, Jean. **Los grandes pedagogos**. 6. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

CHAUÍ, Marilene. “A universidade em ruínas” in TRINDADE, Héliog (Org). **A universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222. 223p.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 208 p.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, (Col. Os pensadores).

CHRÉTIEN, Claude. **A ciência e ação: mitos e limites**. Tradução de: Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

CIRNE-LIMA, Carlos. “Ética de coerência dialética” in: OLIVEIRA, Manfredo A. de (Org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000. 255 p.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Col. Os Pensadores).

CONNOR, Steven. **Teoria e valor cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 12/04/1998.

- CORTINA, Adela. **Razon comunicativa y responsabilidad solidaria**. 3 ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995. 276 p.
- COTTINGHAM, John. **A filosofia de Descartes**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- CULLEN, C. A. J. Habermas o la astucia de la razón imperial. **Revista de Filosofia Latinoamericana**. n. 2, v.3/4, 1976.
- DALBOSCO, Cláudio. Ética discursiva: o problema da fundamentação do princípio da moral. **Veritas**. Porto Alegre, v. 41, n. 161, (75-95), mar./1996.
- DALBOSCO, Claudio A . (Org). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 170 p.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores).
- DEWEY, John. **A filosofia em reconstrução**. Tradução de: Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- _____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4 ed. Tradução de Godofredo Rangel, Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. 416 p.
- DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Universidade desconstruída**. Florianópolis: Insular, 2000.
- DOMINGUES, José Maurício. **Criatividade social: subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- DUARTE, Rodrigo. **Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- DURÃO, Aylton Barbieri. **A crítica de Habermas à dedução transcendental de Kant**. Londrina: Ed. da UEL; Passo Fundo: UPF, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

DUTRA, Delamar J.V. **Razão e consenso**: uma introdução ao pensamento de Habermas. Pelotas: Ed.UFPel, 1993.

EAGLETON, Terry. **Las ilusiones del posmodernismo**. Tradução de Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998. 206 p.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. **Filosofia do direito em Habermas**: a hermenêutica. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

FAVARETTO, Celso F. Pós-moderno na educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 17, n. 1/2 ,(121-127), jan.-dez./1991.

FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org). (2003) **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 199 p.

FOLHA DE SÃO PAULO. 3 Caderno e Editorial. São Paulo, 27/03/98.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**.Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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

_____. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. 308 p.

FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectivas**. São Paulo: Unesp, v. 16 (23-45), 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional, In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85.

FUKUYAMA, Francis. O fim da história ? **Risco**, n.13, 1990

_____. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. 8.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989

GÁBAS, Raul. **J. Habermas**: domínio técnico y comunidad lingüística. Barcelona: Ariel, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEUS, Raymond. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Tradução de: Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus, 1988.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia de exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR. Paulo e PRESTES, Nadja (Orgs.). **Filosofia, sociedade e educação**. Marília-SP.: Unesp, a. 1, n. 1, 1997.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Nietzsche e a modernidade em Habermas. **Perspectivas**. São Paulo, v. 16, (47-65), 1993.

GIANNOTTI, José A. Habermas: mão na contramão. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.31, out./1991.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Tradução de: Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Tradução de: Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOERGEN, Pedro. GOERGEN, P. Avaliação da Universidade na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Universidade desconstruída**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. (2001) **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 97 p.

_____. (2004) “Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica” *in*: DALBOSCO, Claudio A; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Org). **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004. 375 p.

GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**. Campinas: Unicamp, v. 7, n.2, [20], (5-28), jul./1996.

_____. e SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1998.

- GRAF, Alain. **As grandes correntes da filosofia moderna**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- GRENZ, Stanley. **Pos-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 1997.
- GUARIGLIA, Osvaldo. **Ideologia, verdad y legitimación**. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, 1993.
- HANS, Jonas. **Le principe de responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique**. 3.ed. Paris: Les Éditions Du Cerf, 1993.
- _____. **Nature et reponsabilité**. Paris: Librairie Philosophique J. Urin, 1993.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.
- HAUG, Wolfgang F. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: Unesp, 1997.
- HECK, José N. **Materialismo e modernidade: ensaios de filosofia política**. Goiânia: UFG, 1994.
- HEGEL, Friedrich. **Discursos sobre educação**. Lisboa: Colibri, 1994.
- _____. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- _____. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992, 2 volumes.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- _____. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Pinharanda Gomes, Lisboa: Guimarães, 1985.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação: limitações e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HERRERO, F. J. “Ética do discurso” *in*: OLIVEIRA, Manfredo A. de (Org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HERRERO, Xavier. O problema da fundamentação última. **Kritérion**. n. 91, jul./1995.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião U. Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976.
- _____. **Teoria crítica I**. Tradução de: Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. Tradução de: Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1976.
- HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Abril, 1999, 352 p. (Coleção Os Pensadores).
- HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. 2 ed. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993. 297 p.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. Tradução de: Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JAMENSON, Frederic. **Pós-modernismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo**. São Paulo: Letras & Letras. 1996.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papyrus, 1997.
- JAY, Martin. **Dialéctica de la imaginación**. Madrid: Tecnos, 1988.
- JIMENEZ, Marc. **Para ler Adorno**. Tradução de: Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KANT, I. (1983) **Crítica da razão pura**. 2 ed. Tradução de Valerio Rohden, Udo B. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 421 p. (Coleção Os Pensadores).
- _____. (1974) **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 195-256 (Coleção Os Pensadores).
- _____. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento ? In **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KARL, Frederick. **O moderno e o modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- KORSCH, Karl. **Marxismo e Filosofia**. Tradução de: António Souza Ribeiro. Porto Alegre: Edições Afrontamento, s.d.
- KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ : Contraponto, 1999. 256 p.

- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia no século XX**. Campinas: Papirus, 1992.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LASH, Scott e outros. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Unesp, 1997.
- LÉNINE, V. I. (1984) **Que fazer?** Problemas candentes do nosso movimento. 2 ed. Lisboa: Edições Avante, 1984. 245 p.
- LOPARIC, Zeljko. Habermas e o terror prático. **Manuscrito**. v. XIII, n. 2, out./1990.
- LORENTI, Paz G. (1994) “Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales?” *in*: **Teoría de la educación**, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, v. 6, p. 93-126, 1994.
- LÖWI, Michel. A escola de Frankfurt e a modernidade. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.32,(119-127), mar./1992.
- LUHMANN, Niklas. **Sociedad y sistema: la ambición de la teoría**. Trad. Santiago L. Petit y Dorothee Schmitz. Barcelona: Paidós, 1990.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1990.
- MAC INTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Tradução de: Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 1991.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Tradução de: Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MARDONES, José M. **Razón comunicativa y teoría crítica**. Bilbao: Universidad del Pais Vasco, 1985.
- MARKERT, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 156, (306-319), maio-jun./ 1986.
- _____. Trabalho, interação e sujeito: contribuição para uma teoria crítica de formação do homem na modernidade. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, n.44, (50-63), 1993.
- _____ (Org.). Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

- _____. **Conhecimento e modernidade em construção**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.
- _____. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí, RS: Unijuí Editora, 1990.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. **Os Pensadores**. Tradução de: José Arthur Giannotti. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.
- _____. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MATOS, Olgária C.F. **Os arcanos do inteiramente outro**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MAZZI, Angela P. R. **Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro: PUC (Tese de doutorado em Educação), 1992.
- MCCARTHY, Thomas. **La teoria crítica de Jürgen Habermas**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1995.
- _____. **Ideales e ilusiones**. Madrid: Tecnos, 1992.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Tradução de: Lucia Pellanda Zimmer e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELO E SOUZA, Nelson. **Modernidade: desacertos de um consenso**. Campinas: Unicamp, 1994.
- MENEZES, Edmilson. Kant e a pedagogia. **Educação e sociedade**. Campinas: Papyrus, a. 12, n.43, (463-477), dez./1992.
- MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1983.
- MONTEIRO, Luiz G. M. **Neomarxismo: indivíduo e subjetividade**. Florianópolis: EdUFSC, 1995.
- MOREIRA, Luiz. **Fundamentação do direito em Habermas**. Belo Horizonte: UFMG FAFICH, Mandamentos Livraria Editora, 1999.
- MÜHL, Eldon H. (2003) **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 344 p.
- NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- OLIVEIRA, Manfredo A. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. (Org). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995. 190 p.
- _____. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Sobre a fundamentação**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 108 p.
- OLIVA, Alberto (Org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papirus, 1990.
- PETERS, Francis. **Termos filosóficos gregos**. Lisboa: Calouste, 1974.
- PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma Teoria Crítica da educação. **Educação e Sociedade**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Papirus, a. 17, n. 56, dez./1996.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 424 p.
- PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação ?**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PINTO, José Marcelino R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- PINTO, F. da Cabral. **A formação humana no projeto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____. **Leituras de Habermas: modernidade e emancipação**. Coimbra: Fora do Texto, 1992.
- PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. 3. ed. Tradução de: Sérgio Bath. Brasília: UnB, 1994.

- _____. **Sociedade aberta, universo aberto.** Entrevista conduzida por Franz Kreuzer. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- PRESTES, Nadja Hermann. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, v. 2, n. 2, 1998.
- _____. **Educação e racionalidade.** Porto Alegre: Edipuc, 1996.
- PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1995.
- RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação.** São Paulo: Ática, 1987.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REVISTA DE FILOSOFIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO. Editada por Paulo Ghiraldelli Jr e Nadja Hermann Prestes. Marília: MG Editora, Ano I, n. I, 1997.
- RICOER, Paul. **Ideologia e utopia.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- _____. **Interpretação e ideologias.** 3. ed. Tradução de: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- _____. **Consecuencias del pragmatismo.** Madrid: Tecnos, 1996.
- _____. Habermas y Lyotard acerca de la postmodernidad. In: **Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos.** Barcelona: Paidós, 1993.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **Teoria crítica e psicanálise.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **Mal-estar na modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SADER, Emir (Org.). **O mundo depois da queda.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Vozes do século XX:** entrevistas da New Left Review. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Jair F. dos. **O que é pós-moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SANTOS, Theobaldo. **Curso de filosofia e ciências.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** Tradução de Carlos E. J. Machado, Luiz A. Obojes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; São Paulo: Brasiliense, 1995. 157 p.

SCHALLER, Klaus; SCHAFER, Karl-Hermann. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa.** Tradução de: Morgit Martinic. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SEGRERA, Francisco López. Alternativas para a América Latina às vésperas do século XXI. In: SEGRERA, Francisco L. **A crise dos paradigmas em ciências sociais para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1999

SEVILLA, Sergio. **Crítica, historia y política.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Luiz H. et al. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SIMON, J. **Filosofia da linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1990.

SLATER, Phil. **Origem e significado da escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista.** Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 221 p.

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

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 1990.

STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. de (Org.). **Dialética e Liberdade.** Festschrift em Homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis: Vozes, 1993.

STIELTJES, Claudio. **Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria.** São Paulo: Germinal, 2001. 333 p.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

UREÑA, Enrique M. **La teoria crítica de la sociedad de Habermas: la crisis de la sociedad industrializada.** Madrid: Editorial Tecnos, 1978.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 9. ed. Tradução de: João Dall'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

- _____. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 454 p.
- VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- _____. **En torno a la postmodernidad**. Bogotá: Anthropos, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VELASCO, Marina. **Ética do discurso**: Apel ou Habermas? Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2001. 111 p.
- VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: Unesp, 1994.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4 ed. Tradução de Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1985. 233 p.
- _____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa, Karen E. Barbosa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994, v. 1. 580 p.
- _____. **Ética e filosofia política**: Hegel e o formalismo kantiano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- WELLMER, Albrecht. **Ética do discurso**: elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso. Tradução de Fabio Morales. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994. 255 p.
- _____. **Ética y diálogo**: elementos del juicio moral en Kant y en la ética Del discurso. Barcelona: Anthropos, 1994
- _____. **Sobre la dialéctica modernidad y postmodernidad**. Madrid: Visor, 1993.
- WHITE, Stephen K. **Razão, justiça e modernidade**: a obra recente de Jürgen Habermas. Tradução de: Márcio Puglieri. São Paulo: Ícone, 1995.
- WIGGERSHAUS, Rolf. **A escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de Lilyane Deroche-Gurgel, Vera de A. Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 742 p.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Sobre la certeza**. Barcelona: Gedisa, 1988.
- ZERO HORA Caderno de Economia. Porto Alegre, 19/04/1998.

ZOLTÁN, Tar. **A Escola de Franco-Forte**. Tradução de: Ana Rabaça. Lisboa: Edições 70, s.d.

ZUIN, Antônio A. S., PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R. de.(Orgs.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.