



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura

José Washington de Moraes MEDEIROS

A racionalidade comunicativa como *ágora* de processos educativos emancipatórios

**João Pessoa – PB
2008**



José Washington de Moraes MEDEIROS

A racionalidade comunicativa como *ágora* de processos educativos emancipatórios

TESE apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), linha de pesquisa: *“Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação”*, como requisito institucional para a obtenção do título de **DOUTOR**.

Orientadora: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes

Pós-doutorado pela Universidade de Louvain, Bélgica;
Doutora em Sociologia pela Sorbonne, França;
Professora PPGE/UFPB;
Pesquisadora CNPq.

**João Pessoa – PB
2008**

M488r	Medeiros, José Washington de Moraes. A racionalidade comunicativa como ágora de processos educativos emancipatórios/ José Washington de Moraes Medeiros. __ João Pessoa, 2008. 240p. Orientadora: Edna Gusmão de Góes Brennand Tese (Doutorado) – UFPB/CE 1. Racionalidade comunicativa. 2 Racionalidade Instrumental. 3. Pedagogia tecnicista. 4. Educação emancipatória. 4. Jürgen Habermas.
UFPB/BC	CDU: 37 (043)

Capa: **Mônica Câmara**
Correção Linguística: **Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Ferreira**
Tradução:
* Inglês: **Prof. Ms. Walison Paulino de Araújo Costa**
* Espanhol: **Profa. Dra. Eneida G. Araújo**
* Francês: **Pâmela Gusmão de Góes Brennand**

José Washington de Moraes MEDEIROS

A racionalidade comunicativa como *ágora* de processos educativos emancipatórios

TESE apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), linha de pesquisa: "*Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação*", como requisito institucional para a obtenção do título de **DOUTOR**.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes BRENNAND
Orientadora – UFPB

Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de ALMEIDA
Titular – UFRN

Prof. Dr. Antonio Rufino VIEIRA
Titular – UFPB

Prof. Dr. Roberto Jarry RICHARDSON
Titular – UFPB

Prof. Dr. Charliton José dos Santos MACHADO
Titular – UFPB

Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de FARIAS
Suplente – UFPB

Prof. Dr. Wilson Honorato ARAGÃO
Suplente – UFPB

Razão (*Vernunft*) no sentido do princípio do discurso racional é aquela rocha, contra a qual até hoje as autoridades fáticas mais de destroçam, do que sobre ela se fundaram.

Jürgen Habermas



**Aos amigos e amigos dos amigos, por coadunarem forças
para que meus dias não fossem abreviados nessa
existência, mostrando-me toda a extensão humana e divina
do exercício da SOLIDARIEDADE.**

A João Paulo – *por ele*.

**À profa. Dra. Edna Brennand, pela *alquimia* com que transforma
“homens-de-pedra” em sujeitos da razão *sensível*.**

**A Sabino, Aninha, Tuca Zeca, Mari, Luquinha, Maju e Baitinha, *luzes*
que trazem *cor* ao meu mundo da vida...**

DEDICO!

Da extraordinária sensibilidade humana em dizer “obrigado”

Conforme já nos advertia Aristóteles, o *ser* se diz de muitas maneiras. Em razão disso, a produção de um texto, até mesmo o de gênero poético, é perpassada por conflitos profundamente pertencentes ao mundo interior, associados às ambivalências sociais. Essas circunstâncias ontológicas e intersubjetivas descortinam, ao mesmo tempo, relações de mão dupla: entre crises da subjetividade e imposições circunstanciais.

Por isso, a articulação de um discurso não pode ser desacoplada de sua dimensão histórica, já que aglutina em torno de si os enredos contextuais da realidade em que se situa. Os *fios do texto*, portanto, encontram-se medularmente entrelaçados pelos *fios da vida*.

Esta tese, nessa perspectiva, diz respeito a um tempo de vida que, norteador por harmonias e intempéries, coloca-se como elemento de força. Certamente, o tempo da vida e o tempo do texto estiveram intermediados durante todo o percurso teórico-epistemológico, o que implica dizer que a jornada do discurso foi marcada por suas próprias contrariedades. No meio de obstáculos intrínsecos e extranaturais que envolvem os fios do texto e os fios da vida, não é fácil encontrarmos coalizões que se esforcem para unir forças em prol da partilha, da ajuda ao *outro*, da solidariedade.

A academia, tão autovangloriada por ser desprovida da fé mística que se coloca alheia à sua razão, torna-se nem o melhor nem o pior dos espaços sociais, haja vista que em seus redutos altamente privilegiados arquitetam-se tanto saberes em prol do outro quanto saberes que só mantêm compromissos com quem os gera. A academia, como instância dialética, não promove somente o bem, o que significa dizer que sua missão decaiu em uma grande contradição existencial.

A experiência pela qual passamos durante a história desse texto transpõe não somente os obstáculos referentes às dificuldades de sistematização da argumentação discursiva, como também o caráter ambivalente da academia e seus pensadores, entre as destoâncias que envolvem a relação professor/aluno, sobretudo resistências valorativas que nos impedem de articular meras ilustrações retóricas como, muitas vezes, nos “ensina” as contravenções acadêmicas.

Em virtude disso, na contra-ordem de imposições institucionais certificadas no cotidiano e homologadas pelas relações hierárquicas e de poder, gostaríamos de registrar o quanto a presença do *Outro* marcou profundamente a crença nas possibilidades da “solidariedade acadêmica” não como assistência, mas como dimensão da intersubjetividade e, mais além, como antítese de uma espécie de condição *deshumana*

que, muitas vezes, rechaça o sentido primeiro da academia como o sublime espaço da razão: um lugar onde poucos eleitos pensam sobre o “bem comum”.

Nesse sentido, à rede gestora da solidariedade acadêmica, autoconstituída como exercício e vontade humana da partilha existencial, registramos nossos mais profundos agradecimentos relativos ao conjunto de ações, meditações e orientações encaminhadas em prol da realização desse trabalho e, mais além, em prol de nossa vida.

Considerando a impossibilidade de nomear todas as pessoas que se firmaram na rede da partilha integrada, seja silenciosa ou direta, dizemos “obrigado” a todas, indistintamente, representadas por aquelas a quem não poderíamos deixar de elencar, conforme segue:

- ❖ À Fonte renovadora da luz do sol e da lua, suprema inteligência do cosmos, por não me deixar perder as esperanças diante de profundas incertezas, reconstituindo-me com persistência e serenidade para continuar acreditando no velho sonho de viver este momento.
- ❖ Aos meus pais (Miro e Nêuman), por acompanhar de perto o desenvolvimento de minha vida intelectual, embora desprovidos do saber legitimado pela academia. Por me encorajar a construir a tese, mesmo diante de todas as incongruências pelas quais passei, principalmente na época difícil em que, sequer, tinha noção do que viria a ser o pleno dia e os reflexos noturnos que sempre traziam *dores* (do corpo e da alma), espantando-me com o medo da morte e, ao mesmo tempo, embriagado-me da vontade de viver.
- ❖ À minha avó (Adelina) e minhas tias (Nilma e Noeide), gestoras da dignidade do cuidar, do compartilhar e do amar.
- ❖ À Jayza, Nayara e Elayne, incondicionalmente, primas em uma vida de dádivas, irmãs pelas dádivas da vida.
- ❖ A Cícero e Fátima Nóbrega, pelo carinho, amizade e hospitalidade com que nos receberam em sua casa, em São Paulo, incentivando e disponibilizando recursos para que pudesse desenvolver a tese, mesmo no momento em que nos submetíamos à radioterapia.
- ❖ Aos sempre queridos: Paulo Júnior (Campina Grande), Danielle (Caruraru), Paula (Campina Grande), Ricardo (Brasília), Conceição (Teresina), Ana Cecília (Brasília), Luciana (Campina Grande) e Ana Cistina (São Luiz), *amigos* muito além do tempo e das distâncias, muito além das simples aparências.
- ❖ À Doríssima, Nena, Nathália e Lucinha, inevitavelmente significativas em s formas de dizer: “te amo”!
- ❖ À Leta, especial como poucos, síntese do bem!

- ❖ “Quem, em decisões de importância vital, não sabe o que quer, perguntará por fim *quem ele é e quem ele gostaria de ser*”. Conclamando Habermas (1989, p. 2), agradeço à minha professora na graduação, colega de turma no Doutorado e comadre nas bênçãos da vida. Trata-se da companheira Robéria, sempre presente e sempre atuante em minha jornada de sujeito “complexo”. Durante muito tempo quis “crescer” para parecer com ela. Hoje, já crescido, tenho o melhor que ela me ofereceu.
- ❖ Aos colegas do Doutorado, em especial, Lindemberg, Patrícia, Edson, Graça Almeida e Kátia.
- ❖ À Graça Amaro, exemplo de integridade que harmoniza uma relação de respeito e descontração, marcada pela sinceridade e pela “graça” da vida.
- ❖ Aos professores do Doutorado em Educação, em especial, prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia, por ter me possibilitado vivenciar as profundas cisões do processo educativo, sobretudo nas (des)construções entre a missão de ensinar e o papel de aprender.
- ❖ À profa. Dra. Olga Tavares, que compartilhou comigo do fazer jornalístico na televisão (Programa “Conexão Ciência” – TVUFPB);
- ❖ À profa. Dra. Mirian Aquino, sempre “a postos” nos momentos mais importantes de minha jornada intelectual;
- ❖ Aos funcionários do PPGE/UFPB, especialmente às prestezas, generosidade e bondade de Rosilene.
- ❖ À Vanessa, Ana Cistina e Ana Lúcia (TRE/PB), Cristine, Ana Lúcia e Carolina (UNIPÊ), Lourdinha Dantas (ASPER), certas de que as possibilidades da amizade estão acima das normalizações políticas e burocratizações institucionais.
- ❖ À Luciane, a aprendiz com quem mais significativamente aprendi até hoje. Das limitações de suas forças físicas ela dá ao mundo não somente exemplos de superação do corpo, mas nos incita a pensar o quão a ideia de “perfeição” é destituída da vontade de ser feliz.
- ❖ Aos interlocutores de nosso discurso que, direta ou indiretamente, possibilitaram que exercêssemos a crítica sobre o caráter reconstrutivo de nossas próprias verdades.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS



RESUMO

Este estudo tem como objeto a lógica tecnicista do agir pedagógico, fundamentando-se na racionalidade comunicativa. Considerando esse modelo de razão voltado à utopia da emancipação humana, subsidia-se na *Teoria da Ação Comunicativa* (TAC) de Jürgen Habermas. Contextualiza as invasões a que os processos educativos estão sujeitos na contemporaneidade, promovidas pelo acoplamento do mundo sistêmico sobre o mundo vivido. *Objetivou* compreender a dinâmica tecnicista do agir pedagógico, à luz da TAC, partindo da seguinte tese: *a lógica do tecnicismo na educação obstrui os ideais da educação emancipatória*. Por intermédio do *método hermenêutico*, buscou referir as possibilidades de emancipação, a partir da racionalização do mundo vivido e de suas três esferas universais: a) *cultura*, através de processos educativos fundadores de reavaliação de valores morais e éticos pré-estabelecidos; b) *sociedade*, através de normas consensuais que só se tornam válidas diante de argumentações inteligíveis e sensivelmente dispostas a redefinições; c) *personalidade*, através de um desenvolvimento cognitivo além do mentalismo, perpassando a evolução de uma consciência moral que elabora estágios de relações *intersubjetivos*. Como *resultado* do “beco sem saídas” da educação, oportuniza pensar o quanto a racionalidade comunicativa tem perdido espaços para a racionalidade instrumental, surgindo diversas patologias sociais. Em razão disso, discute que os canais naturais e públicos dos espaços comunicativos (linguagem como *medium*) são deteriorados por meio dos veículos interpostos pelos imperativos sistêmicos (dinheiro e poder como *artífices*) da sociedade capitalista ocidental. Percebe que os efeitos das colonizações da razão instrumental, nas esferas cognitivas, expressivas e normativas, interferem severamente nas formações sociais e comprometem a racionalização do mundo vivido. Assim, as circunstâncias trazidas pelos domínios extranaturais da educação facilitaram a entrada de um conjunto de imposições na escola, desde a regeneração da filosofia do sujeito (hiperindividualismo) até a normatização instrutiva da educação tecnicizada. Visando desocultar a gênese das “atrofias” educacionais, *conclui* que a racionalidade comunicativa pode ser entendida como uma *nova “ágora”*: uma fecunda alternativa para incitar uma reviravolta linguística nas mediações do sujeito, na interação com o outro, com o conhecimento, com as imagens (religiosas e metafísicas) de mundo. Enfatiza que a racionalidade comunicativa pode subsidiar processos educativos muito além das ideologias funcionais e linearmente induzidas pela tecnificação do pensamento, possibilitando o levante reflexivo da razão diante da promoção de uma educação que se coloca *aberta* à multiplicidade de vozes da racionalidade. Finaliza destacando que, para o fortalecimento do mundo vivido, o paradigma da racionalidade comunicativa propicia o desenvolvimento progressivo da competência humana que, sob o ideário da educação emancipatória, torna-se a utopia a ser buscada como critério para a evolução social.

Palavras-chave: Racionalidade comunicativa. Racionalidade instrumental. Pedagogia tecnicista. Educação emancipatória. Jürgen Habermas.

ABSTRACT

This study has as object the technicist logic of the pedagogical acting, based on the communicative rationality. Considering this model of reason concerning the utopia of human emancipation, it is hooked on the theory of the Communicative Action (TCA) by Jürgen Habermas. It contextualizes the invasions to which the educative processes are subjected in the contemporaneity promoted by the inbrication between the systemic and the lived worlds. It aimed at understanding the technicist dynamics of the pedagogical acting under the domains of TCA, starting from the following thesis: the technicist pedagogy is a kind of manifestation of the instrumental rationality present in the world lived within school. Through the hermeneutic method, it went in search of the possibilities of emancipation, going from the rationalization and its three universal spheres: a) culture, through educative processes which found the reevaluation of moral and ethical values formerly established; b) society, through consensual norms that only become valid before intelligible argumentations sensitively inclined to redefinitions; c) personality, through a cognitive development beyond mentalism, passing by the evolution of a moral conscience that elaborates stages of intersubjective relations. As a result of the “deadlock” of education, it brings the possibility to think how much the communicative rationality has lost spaces for the instrumental rationality, consequently coming up several social pathologies. On account of this, it discusses that natural and public channels of the communicative spaces (language as a medium) are deteriorated by the vehicles placed by the systemic imperatives (money and power as craftsmen) of the Western capitalist society. It perceives that the effects by the colonizations of the instrumental reason in the cognitive, expressive and normative spheres interfere much in social formations, binding the rationalizations of the lived world. Thus, the circumstances brought by the extranatural domains of educations facilitated the coming of a set of impositions at school, since the regeneration of the philosophy based on the subject (hyperindividualism) until the instructive normalizations of the technified educations. Aiming at uncovering the genesis of the educational atrophies, it concludes that the communicative rationality can be understood as a new “agora”; a fertile alternative to incite a linguistic overturn in the mediations of the subject, in the interactions with others, with the knowledge, with the images (religious and metaphysical) of the world. It emphasizes that the communicative rationality can subsidize educative processes beyond functional ideologies linearly induced by the tecnification of thinking. A reflexive reason that promotes a sort of educations that is open to the multiple voices of rationality. It ends highlighting that, to strengthen the lived world, the paradigm of the communicative rationality propitiates the progressive development of human competence which, under the idea of emancipator education, the utopia of which one is in search becomes a criterion for social evolution.

Keywords: Communicative rationality; instrumental rationality; technicist pedagogy; emancipator education; Jürgen Habermas.

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude c'est la logique technicienne de l'action pédagogique, ayant comme fondamentatation théorique la raison communicative. Si on considère ce modèle de raison tourné vers l'utopie de l'émancipation humaine, cela se subsidie dans la *Téorie de l'Action Communicative* (TAC) de Jürgen Habermas. Il a été mis en contexte les invasions auxquelles les processus éducatifs se font sujet dans la contemporanéité, ayant été promu par l'acouplement du monde systémique et du monde vécu. Il y a eu comme objectif comprendre la dynamique techniciste de l'action pédagogique basée sur la TAC, en partant de la thèse suivante: la pédagogie techniciste est une manifestation de la rationalité instrumentale enracinée dans le monde scolaire vécu. Par l'intermédiaire de la méthode herméneutique, il a été fait une référence aux possibilités de l'émancipation à partir de la rationalisation du monde vécu et ses trois sphères universelles: a) *culture*, à travers les processus éducatifs qui ont fondé la réévaluation des valeurs morales et éthiques pré-établis; b) *société*, que n'est validée lorsque, les normes consensuelles sont mises devant les argumentations intelligibles et sensiblement ayant la disposition à rédefinition; c) *personnalité*, à travers le développement cognitif au delà du mentalisme, passant au travers de l'évolution de la conscience morale qui établit des stades de relations intersubjectives. Comme résultat de la "rue sans issue" de l'éducation, il est opportun penser combien la rationalité communicative a perdu la place pour la rationalité instrumentale, développant plusieurs pathologies sociales. Cela c'est la raison par laquelle on discute que les conduits naturels et publics des espaces communicatifs (langage comme *médium*) sont détériorés à partir des véhicules interposés par les impératifs systémiques (l'argent et le pouvoir comme artifices) de la société capitaliste Occidentale. Il est possible percevoir que les effets des colonisations de la raison instrumentale dans les sphères cognitives, expressives et normatives, ont une interférence sévère dans les formations sociales, compromettant la rationalisation du monde vécu. De cette façon, les circonstances apportées par les domaines extranaturels de l'éducation facilitent l'entrée d'un ensemble d'impositions dans l'école, en partant de la régénération de la philosophie du sujet (hyper-individualisme) jusqu'à la normatization instructive de l'éducation technifiée. Ayant comme cible mettre en vu la genèse des "atrophies" éducationnelles, j'ai pu conclure que la rationalité communicative peut être comprise comme une nouvelle agora: une alternative féconde pour inciter un nouveau détournement linguistique dans les médiations du sujet, dans l'interaction avec autrui, dans le savoir, dans les images (religieuses et métaphysiques) du monde. Il est mis en évidence que la rationalité communicative peut subsidier les processus éducatifs bien ailleurs des idéologies fonctionnelles et linéairement induites par la pensée technicienne. Une raison réflexive qu'encourage une éducation qui se dit *ouverte* à la multiplicité des voix de la rationalité. Pour finir, il est mis en évidence que, pour le développement de la force du monde vécu, le paradigme de la rationalité communicative propicie le développement progressif de la compétence humaine que, sur l'idéalisation de l'éducation émancipatrice, dévient l'utopie à être recherchée comme critère pour l'évolution sociale.

Mots-clefs: Rationalité communicative; rationalité instrumentale; pédagogie techniciste; éducation émancipatrice; Jürgen Habermas.

RESUMEN

En esta investigación se estudia la lógica tecnicista del actuar pedagógico que se fundamenta en la racionalidad comunicativa. Considerando ese modelo de razón orientado a la utopía de la emancipación humana, se apoya en la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas. Explica las invasiones a que los procesos educativos están sujetos en la contemporaneidad, promovidas por el acoplamiento del mundo sistémico sobre el mundo vivido. Tenía como objetivo comprender la dinámica tecnicista del actuar pedagógico a la luz de la TAC, partiendo de la siguiente tesis: la pedagogía tecnicista es una manifestación de la racionalidad instrumental incorporada en el mundo vivido escolar. Por intermedio del método hermenéutico, buscó referir a las posibilidades de emancipación, a partir de la racionalización del mundo vivido y sus tres esferas universales: a) cultura, a través de procesos educativos fundadores de reevaluación de valores morales y éticos preestablecidos; b) sociedad, a través de normas consensuales que sólo se hacen válidas ante las argumentaciones inteligibles y sensiblemente dispuestas a las redefiniciones; c) personalidad, a través de un desarrollo cognitivo además del mentalismo, cerca de la evolución de una conciencia moral que elabora estadios de relaciones intersubjetivos. Como resultado del “callejón sin salidas” de la educación, es una oportunidad de pensar cuanto la racionalidad comunicativa ha perdido espacios para la racionalidad instrumental, surgiendo diversas patologías sociales. En razón de eso, discute los canales naturales y públicos de los espacios comunicativos (lenguaje como médium) son deteriorados a partir de los vehículos interpuestos por los imperativos sistémicos (dinero y poder con artífices) de la sociedad capitalista Occidental. Percibe que los efectos de las colonizaciones de la razón instrumental en las esferas cognitivas, expresivas y normativas interfieren severamente en las formaciones sociales, comprometiendo la racionalización del mundo vivido. Así, las circunstancias traídas por los dominios extranaturales de la educación facilitaron la entrada de un conjunto de imposiciones en la escuela, desde la regeneración de la filosofía del sujeto (hiperindividualismo) hasta la normalización instructiva de la educación tecnificada. Visando desocultar la génesis de las “atrofias” educacionales, concluí que la racionalidad comunicativa puede ser entendida como una nueva ágora: una fecunda alternativa para incitar un cambio lingüístico en las mediaciones del sujeto, en la interacción con el otro, con el conocimiento, con las imágenes (religiosas y metafísicas) de mundo. Enfatiza que la racionalidad comunicativa puede apoyar procesos educativos mucho más allá de las ideologías funcionales y linealmente inducidas por la promoción de una educación que se pone abierta a la multiplicidad de voces de la racionalidad. Finaliza destacando que, para el fortalecimiento del mundo vivido, el paradigma de la racionalidad comunicativa propicia el desarrollo progresivo de la competencia humana que, bajo el ideario de la educación emancipada, se torna la utopía a ser buscada como criterio para la evolución social.

Palabras clave: Racionalidad comunicativa; racionalidad instrumental; pedagogía tecnicista; educación emancipada; Jürgen Habermas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO:	19
	A re-avocação da razão no ideário da educação moderna.....	
1.1	<i>A “esquizofrenia” da razão.....</i>	20
1.2	<i>O terreno da nova “ágora”.....</i>	35
1.3	<i>Sobre a didática das ideias e o desafio do discurso.....</i>	37
2	Genealogia metodológica.....	41
2.1	<i>As regras do jogo da investigação.....</i>	41
2.2	<i>Entre verdades e certezas: a hermenêutica como trilha no percurso da compreensão.....</i>	68
2.2.1	<i>Do giro à espiral: a reviravolta linguística da compreensão hermenêutica.....</i>	71
3	A racionalidade na sua multiplicidade de vozes.....	81
3.1	<i>Dimensões do conceito de razão: luzes da modernidade.....</i>	84
3.2	<i>A razão iluminista e o desencantamento do mundo.....</i>	88
3.3	<i>A racionalização social em Weber.....</i>	97
3.4	<i>A teoria do agir comunicativo.....</i>	106
3.5	<i>Limiares de dois palcos de ação: mundo sistêmico e mundo vivido.....</i>	116
3.5.1	<i>Racionalização do mundo da vida.....</i>	121
3.5.2	<i>Desacoplamento entre mundo vivido e mundo sistêmico.....</i>	124
4	A razão invertida: o tecnicismo como veículo da colonização do mundo vivido.....	130
4.1	<i>Razão técnica e educação.....</i>	132
4.1.1	<i>O tecnicismo na educação brasileira.....</i>	136
4.2	<i>Teoria do capital humano como fundamento da pedagogia tecnicista.....</i>	140
4.3	<i>O racionalismo aplicado como forma de legitimação dos sistemas no espaço escolar.....</i>	148
4.3.1	<i>Nos fios (in)visíveis do mundo vivido.....</i>	150
4.3.2	<i>Nas tramas infiltradas do mundo sistêmico.....</i>	152
4.4	<i>A dinâmica do desenvolvimento.....</i>	158
5	Outra janela para a razão: a racionalidade comunicativa.....	167
5.1	<i>O caráter educativo do entendimento mútuo: superando o mentalismo.....</i>	172
5.2	<i>Da pragmática universal à pragmática pedagógica.....</i>	181

5.3	<i>Racionalidade comunicativa: das ações às competências cognitivas.....</i>	186
5.3.1	<i>Ação teleológica.....</i>	189
5.3.2	<i>Ação estratégica.....</i>	190
5.3.3	<i>Ação dramatúrgica.....</i>	191
5.3.4	<i>Ação comunicativa.....</i>	192
5.4	<i>A educação pelas vias da ação: a ética discursiva.....</i>	196
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	A utopia da educação sob o princípio da comunicação universal.....	207
	 REFERÊNCIAS.....	223

1 A re-avocação da razão no ideário da educação moderna

[...] a revolta contra a razão tornou-se o triunfo do instinto de morte. Essa recusa é apenas o signo de um desejo de autodestruição, de um impulso cego para eliminar a própria história, de uma fuga das escolhas e das responsabilidades do mundo real.

Paolo Rossi

Surgindo em um contexto de profundos distúrbios para a educação e a sociedade, esta tese busca compreender como a educação pode dar encaminhamento ao projeto inacabado da razão moderna, definindo como objeto *a lógica tecnicista do agir pedagógico*. Em vista disso, foi instigada a enveredar pela *racionalidade comunicativa*, como alternativa para o paradigma do mentalismo ou da filosofia do sujeito, cuja metafísica põe-se desfavorável às intermediações entre educação, racionalidade e emancipação. Na tentativa de transpor a funcionalidade do neopragmatismo, infincado nas estruturas do positivismo ou da Ciência clássica, deduz que *a lógica do tecnicismo na educação é gerida pela racionalidade instrumental*, que *obstrui os ideais da educação emancipatória*. A racionalidade instrumental é uma manifestação da razão sobre as esferas de mundo, a cognição, os saberes espontâneos e, conseqüentemente, as ações sociais, comprometendo profundamente a *re-avocação da razão moderna* e suas promessas de uma educação emancipatória.

No lastro de um contexto planetário de sérias ambivalências sociais para povos, culturas e nações, a pesquisa intenta contornar o “vácuo civilizatório” da história moderna, conforme Rouanet (1993), gerido pela sociedade capitalista ocidental e suas estratégias multifacetadas de condução do agir e do pensar. Com isso, não é objetivo do

estudo apontar soluções concretas e seguras para resolver as “patologias sociais” da educação, mas contribuir para “acordar” a emancipação das “anestesias” ideológicas que a paralisaram diante do projeto original da modernidade.

Nesse aspecto, vislumbrando a ideia de *futuro*, a partir da possível transcendência de um *presente* teleguiado por ortodoxias procedimentais, o estudo nasce contextualizado pelo espírito dualista da razão na educação: sua gênese autoproposital e o “destino” desviante da base histórico-filosófica a que a razão foi submetida. Essa circunstância implica a necessidade de *dialogarmos* com a razão, estilhada pela antonímia de seu próprio atrofiamento: a “desrazão”. Em contraposição às deturpações da educação e da sociedade, arvoramo-nos a acenar para as alternativas emancipatórias da racionalidade comunicativa, fundamentando nosso discurso com o resto de utopia que ainda fagulha diante da nebulosidade dos horizontes educacionais.

O desafio de dialogarmos com a “desrazão” na educação resultou na necessidade de articularmos essas ideias iniciais como contextualização da modernidade¹ e, ao mesmo tempo, como apresentação da estrutura textual do discurso, sintetizando ideias discutidas mais adiante. O texto que segue também adianta, na perspectiva do diálogo aberto, sobre a construção de verdades, as limitações entre a leitura, a compreensão e a interpretação. Esperamos que os(as) leitores(as) se sintam convidados a adentrar em um discurso amplamente formado por várias vozes e gerido sob os impactos dos acontecimentos da vida, o que significa dizer que sua própria articulação, *per si*, já é fruto de transformações intersubjetivas.

1.1 A “esquizofrenia” da razão

Há três séculos, a humanidade alimentou as esperanças de que a *liberdade* deixaria de ser o afã autofantasiado pelo imaginário coletivo, para se tornar a realidade histórica que balizaria as relações fraternas entre iguais, geridas pela descentralização de mundo, pela expressividade da livre consciência e pela legitimação do pensamento racional². No epicentro dessas realizações, categorias fundamentais para a assunção racional da compreensão/reconstrução da realidade, como autonomia, emancipação e

¹ Referimo-nos à modernidade como um contexto histórico que, por sua vez, desdobra-se em um conceito. O contexto da modernidade relaciona-se à passagem da Idade Média para a Idade da Razão, ou seja, à era moderna. O conceito, por sua vez, diz respeito às possibilidades com que a modernidade trouxe propostas de transformação para o sujeito e para a sociedade. Adentraremos mais especificamente nessa discussão no terceiro capítulo.

² Discutindo as circunstâncias do racionalismo, no contexto das Ciências e de sua produção, Bachelard (1977, p. 50) esclarece que “o pensamento racional é um pensamento de constante reorganização e jamais simples descrição de uma organização”.

evolução social, ganharam fôlego, e as condições reais de vida, mais dignas e mais qualificadas, acenaram para progressos por intermédio da Ciência e da educação.

Olhando paisagens emolduradas pelas promissoras janelas do passado, parece difícil entendermos como as grandes mutações da contemporaneidade emergiram diante das conquistas revolucionárias do Século XVIII³, assoladas pelo aumento exponencial dos ciclos informacionais e, paradoxalmente, pela debilidade na socialização da comunicação, pela desestruturação da opinião pública e da vontade, pela desintegração da identidade coletiva, pelo empobrecimento cultural, pelo enfraquecimento da solidariedade e pela consequente solidão agressivamente aterradora. Soa estranho compreender como tantos desígnios da sociedade firmaram-se no coletivo, a partir de um tempo histórico e secular fortificado pela revolução do pensamento, em que se arvoraram ideários “iluminados” de razões livres, desprovidos de toda e qualquer forma de coerção e opressão – reificações objetivistas, decorrentes das mais variadas formas de ilusão, sofrimento e violência.

Reescrevendo a história, através de esperanças que se efetivaram, inspiradas no signo do “homem reformado”, o paradigma da razão ou do esclarecimento surge como amparo original do valor humano sobre o livre pensar. Ergue-se como parâmetro referencial, normativo e autojulgador para o encaminhamento ideal do projeto do novo ser, que dispõe do saber racional⁴ como o grande triunfo da liberdade, em sua capacidade de reconstruir o mundo.

A educação, projetada como um processo gerador do futuro utópico, configura-se como amparo do pensamento moderno, como a síntese gerada e geradora da razão, guardiã das expressividades lógicas e livres da racionalidade, da crítica, do esclarecimento e da emancipação. O poder reflexivo dos processos educativos deveria aumentar o poder crítico do pensamento, constantemente em expansão de progressão. Seus fundamentos se encontram na validade da cultura moderna da ideia de fazer dos processos educativos o caminho para alcançar princípios racionais universais para o agir e o pensar em sociedade.

Os ideais pedagógicos da educação moderna, inscritos na filosofia Iluminista, intentam formar o sujeito crítico e transformador, disseminando a racionalidade como fonte do conhecimento renovado. Suas bases se fundam no esclarecimento e na libertação como as duas grandes perspectivas de sua utopia, e cuja atitude maior

³ Habermas (2004) enfatiza que, na virada do Século XVIII para o XIX, surgiu uma consciência histórica que propiciou a transição da reflexão monológica para a reflexão dialógica. Uma das características marcantes desse momento diz respeito ao que Kant chamou de Imperativo Categórico, isto é, o princípio de universalização – aquilo que garanta aceitação coletiva de interesses plurais.

⁴ Na concepção de Habermas (1999, p. 24), o conceito de racional supõe uma inter-relação entre racionalidade e saber. Já que o saber se constrói através de uma estrutura proposicional de enunciados linguísticos, o principal componente da razão está mais voltado para o uso do que para a aquisição do saber propriamente dito. “A estreita relação que existe entre saber e racionalidade permite sustentar que a racionalidade de uma emissão ou de uma manifestação depende da confiabilidade do saber que encarnam”.

corresponde a concretizar a autonomia do sujeito como agente de uma sociedade livre, justa e igualitária. Como fenômeno universal e permanente, a educação aglutinou, em torno de si, uma infinidade de perspectivas que “adornaram” o entendimento sobre seu conceito e sua missão histórica na sociedade. No entanto, as dificuldades com que os “filhos da razão” se depararam à frente das conquistas perseverantes do esclarecimento parecem ter neblinado o horizonte oferecido pelo uso processual da riqueza cognitiva da modernidade cultural. Em outros termos, a reconversão dos ideais utópicos da razão, esclarecedora e libertária, deslocada de suas próprias bases por inflamações severas que trouxeram graves perdas de sentidos e perda da liberdade, desolou as propostas filosóficas do projeto moderno de mundo, abalando os grandes propósitos da educação e os grandes axiomas da Ciência.

A destituição das metanarrativas que, até pouco tempo, traziam mais “conforto” à Ciência e, com ela, à compreensão de mundo, fez sucumbirem as certezas diante das reordenações conjunturais marcadas ora por conquistas, ora por aparentes falências múltiplas de órgãos vitais para a sociedade, como a educação. Nesse sentido, a educação moderna, ao mesmo tempo em que surge repleta de promessas para o exercício livre da subjetividade, cai na teia invisível do poder e passa a geri-la através de manipulações econômicas e políticas, de que surge um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que viceja no homem moderno o espírito de autonomia, decorrente da condição de “liberto” das imagens de mundo enfeitiçadas pela Idade Média, explodem manifestações do consumismo, do conformismo e do individualismo. Na proporção em que a educação e a Ciência modernas enriquecem-se com as orientações de uma ética racionalmente fundamentada pelo sentido de universalidade, sua identidade também se torna cada vez mais frágil diante da resignação a uma ordem auto-regougada por forças que lhe fogem do controle.

Passados mais de trezentos anos, aureados pelo início do Século XXI, grande parte das esperanças que alimentaram a educação esvaneceu-se nas mesmas turbulências que trouxeram irracionalidade à humanidade. Distorcida e enfraquecida em suas bases filosóficas, a razão sente cada vez mais encorpada apenas sua dimensão técnico-científica, espalhando sobre as esferas da subjetividade, da cultura e da sociedade um rastro quase inapagável, marcado pela ideologia da sociedade capitalista ocidental.

Tornando-se instrumental, a Ciência teleguia-se como um mecanismo de dominação, e a educação torna-se uma de suas alças mais rentáveis para a reprodução da cultura resignada, isto é, o apanágio de uma ordem social, que se multiplica a partir de suas próprias entranhas. Seu modelo de desenvolvimento, baseado no agir economicista como gestor do capital, preza cada vez mais pelo saber técnico (hiper-

racionalismo da razão aplicada sob a ideia de “produto final”), como parâmetro de validade para a construção e a apreensão do conhecimento, mantendo sob foco dos conteúdos educativos as formas da organização empresarial e da produção industrial.

Em vista disso, a sensação que temos é de que o mundo parece estar em uma máquina do tempo, que converte a realidade em pesadelo e descortina sofrimentos antigos como problemas atuais. Essa condição global, quando não promove a fuga do *eu* e motiva grandes transtornos sociais, incita à radicalidade da autodestruição ou dos instintos de morte por parte do sujeito isolado, afora uma gama de *patologias* que se espalham nas várias esferas da sociedade.

O conceito de patologias sociais advém da teoria crítica da sociedade e faz referência a um contexto complexo de domínios, buscando deflagrar os sofrimentos sociais ocultos, propiciados pela razão instrumental, através dos processos de industrialização, comercialização, burocratização, controle, legalização de normas e leis, cientificação e aplicação tecnológica com ações guiadas e interesses não coletivos. As patologias sociais são, pois, “chagas ocultas”, que se envolvem na marginalização social e na exclusão cultural (HABERMAS, 2004a).

Passadas poucas décadas, em que a Segunda Grande Guerra asseverou a gravidade das patologias sociais e devastou o mundo, é difícil acreditar que a diferença, como característica inerente às culturas dos povos, nações, etnias e crenças, é o incremento mais crucial da divergência, como fator da intolerância, da intransigência e da inconvivência. É difícil acreditar, também, que apartações e discriminações ainda alimentam conflitos étnicos, explorações, perseguições, disputas raciais, políticas e religiosas. O perigo da razão mitológica está a solto nas esferas culturais da vida e substitui conceitos como universalidade, subjetividade e autonomia, por princípios opostos, como particularismo, determinismo, individualismo, fundamentalismo e esoterismo. No contexto da sociedade em rede, discutida por Castells (1999), todas as práticas humanas têm a possibilidade de se reordenar e se ampliar, inclusive a perspectiva esotérica que, em nome do holismo, atrai adesões de indivíduos cada vez mais descrentes da racionalidade, perdidos em reducionismos que particularizam seus problemas como se fossem somente de ordem subjetivista.

É desse modo que as estruturas do sagrado parecem regenerar-se diante das dores subjetivas da alma e dos sintomas sociais que fazem agonizar o cenário arrebatador da crise planetária. Os primeiros passos da história do Século XXI caminham ora na direção do futuro desbravador e guiado pela utopia, pela dessublimação dos mistérios, como condição para a busca de verdades dialogáveis, ora no arcabouço de uma espécie de razão “esquizofrênica” e suas alucinações trilhadas sob os escombros de um passado de medo e seus conflitos míticos entre fé, política, Ciência e morte.

Segundo Habermas (2007), no cenário cultural de nossa época, eclode o conflito de duas dimensões de “desvios” que acarretam contornos diferentes à razão: a) as *cosmovisões naturalistas*; e b) as *ortodoxias religiosas*. No primeiro domínio (a), figuram inovações, descobertas, experiências, métodos e proposições com que as pesquisas sobre o mapeamento do DNA, das células-tronco, da clonagem (biogenética/bioética), do cérebro humano associado à informática, da cosmologia, da robótica, entre outras áreas, imprimem um naturalismo cientificista, uma autocompreensão objetivada da realidade, referenciada nas Ciências Naturais. A difusão de imagens de mundo naturalistas absorve um adestramento capaz de tornar observável/experimentável a realidade, estimulando e reduzindo a compreensão de mundo, a partir de suposições autoinstrumentalizadoras. Por outro lado, as cosmovisões naturalistas também espalham, na vida cotidiana, o caráter de expectativas, atormentadamente esperadas por pessoas a quem a aplicação terapêutica das descobertas científicas pode servir de imediato, seja no levante de informações significativas sobre novos tipos de tumores e cânceres, sobre a Aids e a esclerose múltipla, por exemplo, seja na cura definitiva de outras graves doenças, atenuando sofrimentos de pacientes, portadores de doenças em estágios degenerativamente sem volta. No segundo domínio (b), as tradições religiosas revitalizam-se com a força das comunidades de fé, aglutinadas não somente em torno de tendências espirituais no interior dos templos de adoração, sensibilização e cultos, mas também na politização adquirida e dirigida pelas próprias tradições. Diversificam-se igrejas que se adjetivam, formando uma aparente tipologia conglomerada, a partir das manifestações autorreguladas pela própria interpretação, que constituem da *divindade* e da ideia de verdade. Multiplicam-se, assim, as ações de pastores, babalorixás e mães-de-santo, mentores e consultores espirituais, sacerdotes de seitas e missionários, entre outros agentes da fé. O caráter inesperado da “volta” da *verdade como mistério*, através da religião, configura, em nível mundial, o “reavivamento” das forças religiosas e, com elas, o fundamentalismo de suas próprias expressões, constituindo daí a crítica tenaz que as ortodoxias religiosas levantam contra a modernidade ocidental.

Para Habermas, o problema não se restringe à constatação da existência renovada do naturalismo cientificista e da ortodoxia religiosa, mas na amplificação da discordância, como fator redutor do acordo possível, ou seja, na oposição entre os dois polos, que parecem digladiar-se no trans-relacionamento entre si, diminuindo seu potencial de autorreflexão, da capacidade de respeito à existência e aos limites da fé e do saber⁵.

⁵ Na visão de uma teoria política que trabalha com fundamentos normativos e com as condições de funcionamento de Estados de direito democráticos, tal oposição deixa transparecer, além disso, uma cumplicidade secreta: quando nenhuma das duas tendências que caminham em sentido contrário está disposta à autorreflexão, suas respectivas polarizações das imagens de mundo colocam em risco, cada uma à sua maneira, a coesão da comunidade política. Uma cultura política que – em questões de pesquisa de embriões

Diante desse quadro preocupante, cabe um exemplo singular: desde o trágico onze de setembro, nos Estados Unidos, quando ocorreu o fato mais abissal da atualidade, o fosso histórico entre fé, política e saber afundou-se ainda mais, sob o “espetáculo” trágico da morte “ao vivo”. O mundo abalou-se na tempestade da fé cega do fundamentalismo, que escancarou o terror generalizado como a mais extrema antítese da razão e da derrota da liberdade “polissignificada”. Assim, em um momento difícil para a história humana, em que manifestações universalmente antivitais, como o terrorismo, resgatam e maximizam os medos de um passado de destruições, surgem feições inusitadas para a morte, diante de inimigos ocultos.

Como no passado, convicções/expressões religiosas erguem a bandeira da fé em prol da morte e contra os símbolos da sociedade moderna globalizada. O conflito de convicções é de grande vulto, em organismos sociais praticamente encarcerados em sofrimentos coletivos, a partir de sujeitos assolados em suas dores hiperindividualizadas.

Explicações convincentes sobre as decorrências patológicas do mundo atual parecem escorregar da compreensão imediata, principalmente diante das *luzes* proféticas com que a ideia da vida livre nutriu as esperanças dos homens. No estágio atual do mundo, o indivíduo, muitas vezes, não consegue, sequer, encontrar brechas para resolver suas próprias crises subjetivas e de identidade, situadas na mesma fervura em que ardem as chagas expostas das sociedades complexas⁶.

A integração das sociedades complexas contemporâneas acontece, via de regra, através de três veículos de comunicação social: a) o *dinheiro*, que é um mecanismo institucionalizado pelo mercado; b) o *poder*, uma entidade institucionalizada pelas organizações deliberadas por políticas de proliferação monetária como germe de consolidação do próprio poder; e c) a *solidariedade*, um veículo distintamente praticado na contramão do dinheiro e do poder; um fenômeno gerador de mudanças cíclicas no

humanos, do aborto ou do tratamento de pacientes que se encontram em coma – se polariza de modo irreconciliável, fixando-se na antinomia ‘secular/religioso’ que coloca em xeque o *commonsense* dos cidadãos, mesmo dos que residem numa das mais antigas democracias. O etos do cidadão liberal exige, de ambos os lados, a certificação reflexiva de que existem limites, tanto para a fé como para o saber (HABERMAS, 1997, p. 8-9).

⁶ As sociedades contemporâneas, também conhecidas como sociedades complexas, vivem um quadro de perplexidades cada vez mais difícil de ser compreendido em sua conjuntura. As profundas transformações provocadas pelas crises da modernidade reordenaram as esferas da Ciência, da tecnologia, da política, da economia e da cultura, trazendo grandes transtornos ao mundo subjetivo das emoções, desdobrando as grandes dores da alma da atualidade. Habermas (1980) entende por sociedades complexas a atual fase do sistema capitalista, em que o Estado assume as funções de coordenar os interesses econômicos, gerindo políticas que possibilitam o fortalecimento da dinâmica do capital. No capitalismo regulado pelo Estado, as contradições ou crises do sistema acontecem quando são fomentadas mudanças sociais que desarticulam a ordem política e econômica imposta como modelo fundador. Por essa via de raciocínio, consumir drogas lícitas como o álcool, por exemplo, faz parte da ideia de desenvolvimento econômico, haja vista que a indústria de bebida, em expansão, aumenta a produção, as vendas e o lucro, o que demanda outros investimentos no setor. Nesse contexto de modernização econômica, não interessa discutir a dependência química como um problema social, tendo em vista que isso poderia acarretar, diante da ótica do sistema, crises que podem ameaçar a ordem econômica vigente.

individualismo, que faz parte de um processo evolutivo propiciado pelas normas, pelos valores e pela comunicação (HABERMAS, 2004a).

Contextualizações que justificam os lastros deixados pelos problemas da sociedade contemporânea são abundantes e não fazem parte, estritamente, do terreno educacional, uma esfera de transformações, cuja ideia primeira se funda nos atributos profundos da solidariedade, sobretudo no compartilhamento de aprendizagens múltiplas *com* e *sobre* o mundo das coisas e dos povos. As crises das sociedades complexas alinham-se em uma dimensão tão séria que ameaçam a própria existência humana, diante do perigo iminente com que o aquecimento global já sinaliza desolar a ecologia (ecossistema), a geografia (os territórios), a história (a progressão dos tempos), bem como a brevidade da vida no planeta (a extinção dos organismos vivos).

O encurtamento da racionalidade ocidental moderna a uma constituição racionalista dirigida a fins (instrumental) constitui e é constituída por um prognóstico autorreferencial da individualização do *eu*, que estabelece a si mesmo o modelo de relacionamento com o mundo. Isso tem causado uma extrema desarmonia e dissipado o mundo interior (*eu*) do seu entorno cultural e social, estrangulando a solidariedade – um dos fenômenos mais evolutivos da humanidade, fruto do envolvimento intersubjetivo entre pessoas de razão “sensível”. No entanto, a razão nunca foi inocente às suas próprias contestações que, ao longo da história, multiplicaram-se em esquemas estrategicamente formulados para desolá-la, principalmente calcados no esforço descomunal da gerência autorreferencial do poder que, sob a égide dos sistemas produtivos, recobrem a ordem global de investimentos multiplicadores do capital. A condição erigida é propiciar a derrocada dos sistemas da ação autônoma como, por exemplo, a escola, no sentido de neutralizá-los diante da grande condução de forças imperativas que impõem aos processos naturais da existência humana, fundadores do *lôcus* de ação natural da vida, sua própria desarmonia.

Desenvolver as intermediações das pretensões constitutivas de verdades diante de crises tão profundas, tanto na Ciência, na sociedade, na política, na cultura, quanto nos recônditos mais secretos das subjetividades, seus comportamentos e emoções constituem-se um grande desafio para pensar a educação diante do seu potencial transformador e inerente à utopia da emancipação.

As circunstâncias reais das exponenciais abrangências de desestruturação da cultura e do saber, sejam eles espontâneos ou formais, sofrem ainda mais ameaças diante de um contexto político de interesses⁷ finalistas. Tudo isso tem culminado em

⁷ Habermas (1980, p. 144) entende como interesse as necessidades que surgem a partir da consciência de conflitos, mas que não estão suficientemente preparados ou não querem buscar acordos racionalmente justos. Nesse aspecto, a base para a satisfação subjetiva desiste de pensar as coisas pelas vias da legitimação comum, ou seja, do que é válido moral e eticamente, para consolidar planos estabelecidos que se desligam de ideais

distúrbios do equilíbrio ecológico, em desrespeito às diferenças, em tensões perigosamente delicadas nas relações internacionais, principalmente diante da iminência do surgimento de novos ditadores que, como Hitler, ameaçam a democracia e a diplomacia na América Central, do Sul e no Oriente Médio. Essa situação põe em xeque as condições políticas defensoras dos direitos universais, abertas às negociações e contrárias a qualquer tipo atrofia à condição digna da vida humana.

Diante de desígnios de várias envergaduras que desgastam as esperanças no futuro de nossas crianças e no presente quase estéril de nossa juventude, não é difícil encontrar, nos corredores das escolas, educadores desolados, que parecem lançar, não raras vezes, no silêncio atormentado de suas próprias inquietudes, dilemas que abalam o caráter existencialista da própria educação: que saberes podem sustentar a perspectiva de futuro? Como construir propostas educativas emancipatórias favoráveis ao presente? Como continuar acreditando que a educação é um dos fenômenos constituintes da liberdade, da solidariedade e da paz, se os próprios professores se sentem ameaçados pela mesma descrença que assola a razão moderna, sendo acuados, repreendidos e vítimas de violência física e moral?

As crises⁸ que se instalaram ao longo do processo, em que a razão moderna buscou firmar os passos de sua própria existência, assolaram muitas das esperanças que surgiram quando o homem percebeu que poderia *ser mais*. No entanto, mesmo

coletivos. A consciência de conflitos, nesse estágio, estabelece relações de forças que substituem ações orientadas ao entendimento mútuo (acordo) pela ação guiada por fins (interesses). "O padrão da ação comunicativa dá lugar, então, a domínios de comportamentos politicamente relevantes, a aquele tipo de comportamento ao qual a competição de bens escassos fornece o modelo, isto é, a ação estratégica".

⁸ Para Habermas (1980, p. 12), as sociedades contemporâneas vivem uma profunda crise nas esferas públicas, na sociedade do trabalho e na ideia do Estado do bem-estar social, que desestruturam o mundo vivido. Para chegar a essa assertiva, ele valeu-se de um esforço sobre o conceito de crise para dimensionar as profundas ambivalências que desarticulam os interstícios das formas de vidas sociais, trazidas principalmente pelas feições do capitalismo pós-industrial, relacionado à luta pelo reducionismo do poder da razão, ao retorno do pensamento conservador e à ideia do fim da modernidade como fim da própria história. A principal marca desse contexto seria o processo de colonização do mundo vivido, invadido pelas forças externas dos sistemas de poder do capital, trazendo inúmeras patologias coletivas que fazem a sociedade agonizar em virtude dos céleres interesses da era pós-industrial. Assim, o autor toma por empréstimo o conceito de crise das Ciências médicas, dando-lhe uma reordenação em seu sentido original, baseado nas situações de dependência a que o paciente se submete diante da relação com o médico, de quem fica completamente à mercê. Trazendo para as Ciências Sociais, Habermas articula o conceito de crise não estritamente a uma relação de dependência diante de uma realidade objetiva, mas à ideia de superação do quadro problemático. No entanto, a sensação de incapacidade aparente, diante da resolução da crise, coloca ao sujeito/sociedade uma situação crucial: é preciso romper com determinados moldes presentes nas estruturas consolidadas pela cultura e/ou legitimadas pela política e pelas instituições. "Portanto podemos associar com as crises a ideia de força objetiva, que priva o sujeito de alguma parte de sua soberania normal. Conceber um processo como uma crise significa tacitamente dar-lhe um significado normativo: a solução da crise concretiza uma libertação do sujeito colhido por ela". Desse modo, o autor especifica que as crises atravessam a história das formações sociais e exigem delas formar concretas de resolução dos problemas, o que implica mudanças no *status quo* de suas próprias características. Na fase do capitalismo avançado, em que as sociedades são regidas por relações econômicas (investimento, produção, rendimento), as crises assumem, quase sempre, um fundo econômico, tendo o mercado como núcleo dinâmico e motivador de crises cíclicas no mundo moderno. "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 [dinheiro e poder] e ameaça a integração social. É, ao mesmo tempo, uma crise social com a qual os interesses dos grupos em ação colidem e colocam em questão a integração social em sociedade" (HABERMAS, 1980, p. 44-5).

estilhaçada, vítima de ataques formados por várias frentes alheias à sua missão, a razão ainda se mostra oportuna para a educação que (trans)forma, ou seja, que transcende as simples obviedades do conhecimento e da realidade, constituintes das imagens de mundo tradicionais. Para esse tipo de educação, a razão é uma base de resistências pujantes às invasões que a violam, haja vista que, em seu âmago, pulsa uma *multipolaridade* que nega a iminência da *unidimensionalidade* da realidade. Ela ainda busca o profundo desenvolvimento humano diante da (re)ligação dos saberes, a partir do resultado evolutivo da intersubjetividade em seu meio externo global, e continua a postos na vigília cósmica das descobertas, que significa defender a evolução social como desenvolvimento do *pensamento inteligente* (qualificação progressiva da cognição), contrária à *fragmentação da consciência* (manipulação ideológica que impede o esclarecimento da reificação).

A razão da educação emancipatória consiste no atributo da liberdade como condição universal da existência humana, diante de valores éticos e de processos autônomos de *ser* e *estar* no mundo apreendido, como matriz de sociabilidade, como germe da comunicação entre diferentes e como raiz constitutiva da democracia. Em Habermas, a emancipação corresponde, sobretudo, ao aprimoramento da competência comunicativa que faz ascender, em sua progressão de socialização argumentativa dos sentidos sobre as coisas no mundo, a capacidade de sujeitos linguísticos se envolverem com a solidariedade de discursos coletivos, suscitando conteúdo significativo, relações intersubjetivas e verdades compartilhadas. Nem toda educação, *a priori*, envolve-se com o compromisso da emancipação, sobretudo quando seus fundamentos se erguem sobre interesses que não se coadunam com a utopia emancipatória.

Nesse sentido, a emancipação se constitui em espaços de valorização do esclarecimento, independentemente de contextos formais de legitimação do saber, como a escola. Sua constituição natural corresponde à própria base de naturalidade que arquiteta o mundo vivido e, em seu interior, a emancipação faz jus à própria essência da liberdade, isto é, torna-se fruto do próprio exercício do espírito liberto. É de supor, com base nesse pensamento, que nem todo sujeito mantém, em suas referências de mundo, o caráter distintivo da liberdade. Desse modo, como forma de facilitar o entendimento, poderíamos dizer que as dimensões do sentido de liberdade podem fundar-se:

- a) na ideia de *ser*;
- b) na capacidade de *ser* para aprender;
- c) nas perspectivas de aprender para mudar;
- d) na necessidade de aprender a mudar para evoluir;

e) nas possibilidades de evoluir para se emancipar dos desfavores que interrompem esse processo cíclico, que se dá através do desenvolvimento da reflexão, através das seguintes simetrias: a) construção contínua da identidade e evolução cognitiva (subjetividade); b) reavaliação da natureza diversa e multiexpressiva dos saberes inatos da tradição, que envolvem valores éticos e morais (cultura); c) validade das normas consensuais e ações conjuntas, redefinidas com a subjetividade e a cultura, por intermédio de competências argumentativas e sua capacidade de avaliar, reconstruir e reencontrar verdades (sociedade).

Nesse sentido, a liberdade é condição imprescindível para a emancipação. Como nem todo contexto social, diferentemente de um mundo vivido racionalizado, favorece o desenvolvimento da liberdade, a emancipação torna-se não uma utopia, mas uma representação imaginária profundamente surreal. Privações de liberdade fazem parte de uma “sociedade do controle”, que mantém sob ameaças veladas o entorno da subjetividade e o livre alcance do pensamento e das ações. Por isso, as objeções contrárias à emancipação são ideológicas, mas também significa dizer que espaços privilegiados de aprendizagens, como a escola, não garantem, *per si*, a conquista da emancipação. Portanto, “a descentração da compreensão do mundo e a racionalidade do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada” (HABERMAS, 1999, p. 110).

Tendo em vista a utopia da educação emancipatória, não podemos aceitar a ideia de que a razão outorgou para si a suprema virtude da verdade irrefutável por seus próprios desdobramentos, já que, na base de seus próprios fundamentos, reside a ambiência da dúvida, do questionamento e da argumentação⁹. Em outros termos, a razão que constitui limites normativos para sua própria expressividade não pode ser confundida com a razão logocêntrica, monopolizante, denunciada como sendo uma hiper-razão aglutinadora de uma ordem defasada e, por isso, derrotada por defender seu próprio projeto de modernidade que, na atualidade, esmoreceu e fez da sociedade um organismo sintomático, isto é, tristemente doente e aparentemente sem cura.

Na contramão do pessimismo, é difícil dar cabo a essas possibilidades, posto que a razão sempre nutriu, em seu âmago, a paz e o conflito como contemplações evolutivas sincrônicas, desnudando a lógica de um paradoxo inerente aos estágios cognitivos, em processo de formação do pensamento e de pretensões de validade convincentemente argumentadas. Por isso, na essência da razão, germinam o diálogo, a escuta, o consenso e se configuram as diferenças, não como subtração, mas como enriquecimento cada vez

⁹ “A razão não é autonomia plena que existe fora do seu contrário, mas uma autonomia que se constitui o triunfo sobre cada um dos contrários, não fugindo deles, mas lutando com eles e submetendo-os [...] A razão, no sentido forte do termo, traz em si mesma uma lógica atormentada que, a cada momento, presta contas do poder que exerce” (NOVAES, 1996, p. 11).

maior para o progresso da liberdade do pensamento inteligente e da socialização da comunicação. Isso significa que a razão se predispõe ao acordo de cooperação para operar a transcendência das cadeias que prendem *os sentidos de ir além*. Essa constituição de forças perfez as grandes linhas que marcam os caminhos cruzados da educação com a emancipação humana.

Nesse aspecto, a educação seria a razão em se fazendo ato, tornando-se a alça intramodular da transmutação de uma realidade que se firmava como *dada*, imediata e inquestionável. Constituindo-se como a razão em ação de progressão, através de processos educativos¹⁰ erigidos pela conduta do “saber aberto”, do conhecimento compartilhado como aprendizagem reflexiva, a educação assume um dos postos mais importantes para a (trans)formação das limitações da essência humana.

Fenômeno renovador de mudanças pessoais e coletivas, sobre as quais o projeto de transposição da barbárie para a civilização se sustenta, a educação definiu-se diante do lado obscuro do “destino”, em outras palavras, da lógica atormentada da razão, atacada por infrações que trouxeram grandes calamidades à sua ligação intrínseca com o esclarecimento, a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Na história “iluminada” pela razão, o esclarecimento é a síntese de um processo ontológico, antropológico, psicológico e sociológico em que o homem se situa, através do desenvolvimento de sinergias cognitivas, configuradas no poder transformador com que foi entregue à educação a missão de construir o sujeito renovado da modernidade. Originalmente concebida como esclarecimento, a razão designou-se como faculdade de julgar e de propiciar o entendimento. Conforme acentua Habermas (2004, p. 151), “a razão é a brasa sempre susceptível a se tornar chama”. Portanto, manter acesa a chama do esclarecimento, através dos espaços questionadores da aprendizagem na escola, é um aspecto que, desde sempre, esteve medularmente vinculado aos desafios da educação.

Com a prevalência do esclarecimento como princípio norteador da razão emancipatória, a evolução social não corresponde unicamente às esferas de interesses guiados pelas forças produtivas, mas brota, fundamentalmente, das estruturas processuais e normativas do saber racional, construindo-se em constante revalidação. No entanto, na conjuntura contemporânea, a educação tem se envolvido muito mais com a *intraformação* (não transcendência da realidade imediata), do que se preocupado com a *totalidade do ser*, em suas dimensões ético-morais. E essa assertiva já não é tão desconhecida pela pedagogia e seus respectivos estudiosos.

¹⁰ Falamos de processos educativos para nos referirmos às etapas do ensino regular, independentemente do nível de curso, apoiados em propostas pedagógicas que coordenam o desenvolvimento da cognição através do acesso à informação e da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, articula-se com a educação em qualquer nível de ensino, por privilegiar a aprendizagem como a síntese evolutiva do processo formativo, em que o sujeito se reapropria da cultura, tornando-a reflexiva.

O pensamento neopragmatista, que se esforça para fazer da educação o órgão “supersônico” do desenvolvimento econômico, esboça uma espécie de “Ciência menor”, que impõe um reducionismo ao saber e ao aprender, que tornam a educação cada vez mais eficiente em sua condição de sustentabilidade, diante de uma identidade mercadológica transmutável e cada vez mais exigente para a formação do “agente-celular” da condução da realidade. Assim, considerando as preocupações ideológicas, no sentido de reduzir a complexidade e a eficácia da comunicação para a gestão de hegemonias econômicas e administrativas, a aparente irredutibilidade do neopragmatismo, uma das mais poderosas correntes do pensamento ocidental, esforça-se para promover à educação uma redução unilateral em sua missão transformadora, marcando profundamente a redução do pensamento inteligente, através da sobreposição da esfera *cognitivo-instrumental* sobre a esfera *cognitivo-comunicacional*.

Tudo isso tem culminado em um relativismo pedagógico, que se solta de referências teóricas menos ostensivas à ordem vigente e vai se emoldurando aos desvelamentos sistemáticos de suas próprias crises. No esforço de buscar novas bases, parece valer todo tipo de modismos, o que suprime da educação sua capacidade autoinovadora e a renovação de suas utopias originais, advindas do projeto moderno de mundo.

Teorias que não se encarrilham nas trilhas do sistema capitalista parecem encarcerar-se diante da noção de funcionalidade, usabilidade e praticidade com que o poder utópico do esclarecimento e da emancipação se define diante do que não se incorpora à natureza própria da dinâmica cêntrica e estratégica do capital. Assim, as proposições abraçadas por teorias inusitadas na educação trazem à escola concepções pluralizadas, não em decorrência da diversidade, mas muito mais como respostas urgentes à readaptação das funções da educação. Ao que tudo indica, devido à incessante procura por fundamentação, que se mostra oportuna às preocupações da escola, qualquer proposição tem servido como alternativa ao quadro de insegurança e de nebulosidade educacional. Nos corredores, na sala de professores, na direção, nas reuniões pedagógicas e nos arredores da escola, correm “modelos” arquetipados por adaptações precisas a formações personalistas, sobre as quais ecoam palavras de ordem como “aprender a aprender”, “aprender fazendo”, “desenvolver habilidades”, “incentivar competências”, “preparar para o mercado de trabalho”, “aluno-cliente”, “aprendizagem prática”, “qualidade total na educação”, “aprender brincando”, “escola cidadã”, entre outros *slogans*, que aparecem nas escolas como uma espécie de “escudo” que protege contra a falta de “solução” generalizada, fruto da crise que assola a educação.

Do lado dos pais, muito mais importa o volume de atividades que as crianças levam para casa, o número de jovens que são aprovados no vestibular, as atividades

extracurriculares do que a discussão sobre as propostas pedagógicas das instituições de ensino. A obtenção de resultados conduz à validade do sistema por intermédio da mensuração e da verificação objetiva, perpassada pelo controle do saber como “economia da técnica” ou, em outros termos, como racionalidade instrumental.

Grandes são os desafios que se impõem à educação diante desse panorama. Maior ainda é o cuidado em assumir atitudes precipitadas, como as que vivenciamos atualmente no Brasil, por exemplo, em que a necessidade de acesso à qualificação confunde-se com o popularismo do ensino superior, notadamente na esfera profissionalizante: uma formação aligeirada, mais técnica do que crítica, alicerçada no capital humano e na Ciência aplicada como o centrismo da formação do trabalhador em detrimento da formação do sujeito em suas várias dimensões de complexidade. A expansão do ensino superior mostra-se como interferência muito mais burguesa do que popular para reproduzir, a partir de si mesmo, o crescimento da instrução, por intermédio de ideologias que supunham a generalização da escolarização formal muito mais na esfera privada do que na pública.

A maximização da qualificação para o trabalho e, com este, a orientação para conferir ao conhecimento valor de troca, tornou-se um componente essencial da ideologia burguesa, no cenário da era industrial. Nesse processo, a educação parece funcionar com uma dupla proposição: a) como mecanismo que escamoteia as desigualdades erigidas pelo mercado; b) como aparato para multiplicar mão de obra no cenário da modernização econômica, facilitando a formação técnica.

Na atual conjuntura educacional, fugir das perspectivas da modernização econômica é tão difícil, usando a metáfora de Habermas, quanto “jogar fora o bebê junto com a água do banho”. A contundente força imagética da metáfora é usada por Habermas para imprimir o sentido do que os homens fizeram com o projeto ainda inacabado da modernidade, isto é, descartaram-no sem mesmo realizá-lo em sua plenitude, cunhando o modismo intelectual da cultura “pós” – pós-modernismo, pós-humanismo, pós-liberalismo. O pensamento “pós” não se insurge como movimento de levante a uma nova proposta de humano, mas se instaura como âncora da atual face do neoconservadorismo¹¹ e do neopragmatismo. No esforço de aparar as arestas das crises da modernidade, a pós-modernidade configura manifestações empíricas como prioridades imediatas, propiciando relações objetuais com o mundo e, ao mesmo tempo, reafirmando o próprio mundo interior como objeto (HABERMAS, 2002).

¹¹ Habermas classifica como neoconservadores e anarquistas aqueles que defendem o fim da modernidade e que se autointitulam “pós-modernos”. De um lado, os neoconservadores dizem que a modernidade findou-se em seu esgotamento cultural. De outro, os anarquistas apregoam a derrocada final da modernidade em seu todo. Sobre os anarquistas, Habermas (2002, p. 16) acrescenta: “Também eles proclamam o fim do iluminismo e avançam para lá do horizonte da tradição da razão [...]. Mas, diferentemente do que acontece com os neoconservadores, os anarquistas despedem-se da modernidade em seu todo”.

Podemos afirmar, com base nesse panorama, que o pensamento “pós” constitui-se como “aparadouro” de articulações finalistas, através do qual a racionalidade instrumental manifesta sua conduta de ações, invadindo o que a modernidade tem de mais consistente: a racionalidade.

É provável que um “adeus apressado à razão”¹² trouxe à escola acontecimentos que colocaram os processos educativos no limite de suas possibilidades. Não é à toa, por exemplo, que a violência se tornou a aparente linguagem comum na escola e ao seu redor, surgindo influências recíprocas de manifestações que trazem ameaças (drogadição/tráfico), medo e morte para dentro da escola.

A violência tornou-se o *medium* da força que impõe o código de conduta das relações entre os agentes educativos, tornando-se a característica autolegitimada em muitas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de países pobres ou desenvolvidos. Essa realidade obriga professores e alunos a conviverem com o saber como a antítese de sua própria gênese, isto é, contrário à orientação racional imbuída de inovar e relacionar suas conexões de sentido com a descoberta do novo – referência de coerência para a produção cultural do mundo vivido.

Horizonte das manifestações culturais desencadeadas pela existência humana, o mundo vivido não se reproduz sob o caráter nefasto de nenhuma forma de violência. Trata-se de um *lócus* inventivo dos saberes naturais, em que os sujeitos desenvolvem sensações e apreendem os primeiros sentidos relacionados às suas visões de mundo. Nesse horizonte nutrido pela *força do existir*, a construção social da consciência dá-se pelo aprendizado não teorizado, desenvolvido no seio da família e da comunidade. No contexto rico e intrínseco do mundo vivido, o senso de pertença, a identidade, os laços de afeto, os sentimentos, as relações sociais, entre outros fatores internos e condescendentes ao convívio em sociedade, são desenvolvidos espontaneamente no terreno natural de aprendizagens e rico em apreensões de verdades.

Por essas vias, seu interior contém a própria educação, por estar ligado aos fenômenos inter-relacionados às expressões e apreensões da cultura humana. Assim, é de supor que todo processo educativo se exerce sob as bases do mundo vivido, assumindo características da espontaneidade do aprender, a partir da herança de um dos seus potenciais de maior vulto, condicional ao esclarecimento da razão e ao entendimento mútuo: a comunicação.

A desenvoltura de ações coordenadas ao entendimento, na perspectiva de situar o sujeito em relação à compreensão de seu contexto, é o desafio didático-pedagógico da

¹² Habermas (2002, p. 15) afirma que o “adeus neoconservador à modernidade dirige-se, portanto, não à desenfreada dinâmica da modernização social mas, antes, à capa exterior de uma autocompreensão cultural da modernidade que parece ter sido já ultrapassada”.

educação. Desse modo, os aspectos produtivos, em que os enlaces possibilitados pela educação com o mundo vivido desencadeiam para a assunção da aprendizagem reflexiva (crítica), passam a ser o ponto principal da educação emancipatória: a compreensão dos processos educativos como ação comunicativa.

Fundados em Habermas, podemos dizer que as condições de possibilidades para que processos educativos tornem-se críticos, desenvolvidos através dos princípios didático-pedagógicos da aprendizagem reflexiva, não podem ser confundidos com a educação que não consegue se desvencilhar da razão centrada no sujeito objetual. Esse tipo de razão conduz a modelos pedagógicos que mantêm relações de manipulação, e não, de socialização do conhecimento.

Instrumentalizando o conhecimento, tal razão se torna cada vez mais eficiente para concretizar os determinismos nos quais os sujeitos têm que se enquadrar no interior dos processos educativos: a memorização, em detrimento da reflexão, a verbalização, ao invés do debate, a individualização, em contraponto à intersubjetividade, e o planejamento tradicional do ensino, contra um currículo mais flexível aos interesses e às necessidades dos alunos em sua perspectiva de vida. Em momentos de transição importantes nas etapas educativas, como o vestibular, na estrutura do ensino brasileiro, a razão cêntrica agudiza a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, ampliando as fendas da filosofia da consciência, como o paradigma que torna o sujeito cada vez mais solitário por se condicionar a consumir informações ao invés de produzir o conhecimento¹³.

É nesse momento importante, na definição da vida futura, que o aluno impacta com mais força com o que se firmou como competitividade, um conceito estratégico da sociedade completamente administrada, que aglutina uma noção de saber acumulativo, uma capacidade de estocar informações como bens imprescindíveis ao sucesso profissional (ganhar cada vez mais dinheiro), o que torna a educação apenas o contrabalanço de uma reificação objetivista orientada por normatizações que distanciam a teoria da prática.

É por essas vias que o acesso ao conhecimento permanece mais como produto de consumo do que como inovação possível, o que torna a escolha da profissão um grande tormento, trazendo, comumente, transtornos entre o aluno e sua própria família, já que a base das decisões parece não ser outra além das leis de mercado e do valor com que a

¹³ "O momento da grande cisão que separa o homem do ser, o sujeito do objeto, a Ciência da filosofia, a liberdade da necessidade, o acaso da razão, a razão da imaginação, a paixão da razão. [...] Vemos que, ao longo da história, foram sendo criados conceitos que se contrapuseram à razão. Esses contrapontos produziram imagens da razão que, em última instância, levam à negação da própria ideia de razão, abrindo, dessa maneira, caminhos para as crises. [...] São experiências racionais e imaginárias desfeitas e refeitas no curso do tempo" (NOVAES, 1996, p. 11)

economia confere importância/*status* à educação. Essa lógica prevalecente também põe em xeque metodologias de ensino geridas por professores que mantêm imperturbável a convicção da educação, como processo, do saber, como pretensão válida, e da aprendizagem, como reflexão para *além do imediatismo* contundente e confluyente da conjuntura sistêmica.

Somente trazer à cena o conceito comunicativo de razão pode ampliar e recuperar os sentidos perdidos da teoria emancipatória da educação, cujo trajeto se faz pelo princípio da linguagem, promovendo a (re) construção das verdades (im) postas, através das infindáveis possibilidades com que a intersubjetividade redimensiona a relação com o outro (solidariedade), com o conhecimento (esclarecimento), com a vida (emancipação) e com o acordo entre diferentes (comunicação).

Para Habermas (2001), (1999), a comunicação que não se dispuser a fomentar proferimentos advindos da reflexividade da argumentação e, desse modo, não pressuponha o direito que o outro usufrui no discurso não é válida por contradizer seu próprio princípio de ação. Por isso que, para o autor, a comunicação passa a ser racional. E como cada pessoa é dotada desse potencial, é possível dispor dele para (re) construir processos interativos e coletivos em seus respectivos planos de mundo. A escola, como espaço, o ato educativo, como processo interativo, a comunicação, como método, e a aprendizagem, como síntese, constituem os recursos suficientes para se continuar escrevendo a história moderna e seu esforço em abraçar a emancipação.

Nesse sentido, racionalizar¹⁴ as esferas de mundo, através da comunicação, é o intuito constitutivo e singular que Habermas defende como utopia evolutiva e que fará do indivíduo solitário o sujeito da liberdade prometida ou, por que não dizer, o sujeito de uma *nova* “ágora”.

1.2 O terreno da “nova” ágora

Inspirados na re-avocação da razão e, com ela, no equilíbrio das propostas do moderno pensamento pedagógico iluminista, buscamos dimensionar a contribuição das principais ideias habermasianas, como parâmetros ainda inovadores para a pedagogia contemporânea. Suas bases não se findam em modelos técnicos do conhecimento, mas inspiram fundamentos que podem enriquecer a própria filosofia da educação, fazendo da

¹⁴ “Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos ou intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados e regulamentados de modo consensual” (HABERMAS, 2002, p. 34).

linguagem não o meio de transmissão do conhecimento, mas o *lócus* de reconstrução da verdade e da percepção de mundo – um *novo* espaço povoado do espírito democrático, guardador de lugar para o sentido da consciência cidadã transformadora.

Em razão disso, num mundo que aglutina desigualdades e descrenças, por um lado, temos o acúmulo de capital e de riquezas, e, por outro, somos desafiados a atenuar a visibilidade das coisas, através de teorias que fomentem utopias. A teoria da ação comunicativa forneceu-nos elementos para que situássemos os processos educativos no centro da grande “*ágora*” planetária. Tomamos por empréstimo a significação grega do termo *ágora* (praça, assembleia) para designar o espaço público da escola e as ações educativas que se processam a partir de seu *lócus*, como uma esfera pública que pode ser estruturada a partir da concepção substantiva de cidadania e do compartilhamento de ações evolutivas que favoreçam a democracia procedimental.

Por esse intermédio, o vocábulo *ágora* não faz parte do circuito fechado de ações dúbias, ou seja, não entendemos que esse espaço simbólico, aludido aos processos educativos, restrinja-se a orientações de ações regidas a fins. É assim que este trabalho vai buscando as fendas da razão instrumental, com o intuito de vislumbrar possibilidades de ação social na escola para desacoplar o diálogo com o saber das incoerências da pseudocomunicação estabelecida pela normatividade técnica da educação. O privilégio da fala e do acordo, a interligação das subjetividades, a solidariedade, a autonomia do pensamento e da argumentação, a justeza das pretensões de ação, entre outras possibilidades que podem ser geridas pelo agir pedagógico, exemplificam formas de participação nos círculos da liberdade promovidos pela *ágora* em sala de aula, sobretudo para aqueles que acreditam em racionalidades abertas ao esclarecimento e à emancipação.

A liberdade é um princípio revolucionário¹⁵, o que implica dizer que guarda uma dimensão política, mas prepondera sobre si a autogestão subjetiva. É preciso, pois, predispor-se à liberdade como condição de sua possível existência. O terreno de uma *nova* “*ágora*” é inspirado em processos educativos fundados nas dimensões multissetoriais (reconstrutivos/evolutivos) da liberdade interior, lançando luzes na perspectiva de um futuro em que a conquista coletiva da liberdade facilita o percurso social da emancipação.

Não pretendemos, através da ideia de emancipação, auferir ao racionalismo das ações a responsabilidade de firmar a última verdade sobre as coisas no mundo, pois, se assim o fosse, estaríamos decretando a hegemonia da ciência clássica e, com esta, a antítese da própria ideia de emancipação que pretendemos defender. Nosso discurso

¹⁵ Mais adiante, especificamente no terceiro capítulo, discutimos a liberdade como ideário moderno, destacando a perspectiva da Revolução Francesa e do Iluminismo.

admite que as janelas que se abrem para a razão são esperançosas para o surgimento de *ágoras* no contexto da cultura planetária. Nessa complexa paisagem, a rearticulação da razão teria que se livrar das máculas deficitárias e emblemáticas que desatualizam os discursos tradicionais da pedagogia, fruto da queda de seus fundamentos normativos, e substanciar a ideia de processos educativos, com base em princípios racionais universais.

1.3 Sobre a “didática” das ideias e o desafio do discurso

Percebemos que a recuperação do passado educacional ocorre por uma espécie de sentimento de “culpa”, da busca incessante pela reversibilidade do sofrimento, pela nostalgia ou pela ânsia de reconstrução racional da história. Portanto, elaboramos este trabalho como um meio de enfrentar o próprio passado e como um desafio de futuro, como agente da educação que tanto reproduziu a cultura dominante na mesma prática pedagógica em que julgava oportuna ao futuro (profissional) dos alunos. É a isso que chamamos, no sentido de acreditar nas transformações possíveis, de “*re-avocar*” a razão, isto é, dar prosseguimento ao projeto moderno da educação, conferindo-lhe não os mesmos “perfis” de seu tempo originário, mas a partir das interfaces multicomplexas da atualidade, sem fórmulas pré-concebidas, mas com fundamentos humanos bastante evidentes.

Desse modo, a realização deste estudo buscou atender, por um lado, às exigências institucionais de matizar o discurso, a partir de parâmetros condescendentes ao fazer ciência em educação e, por outro, as necessidades do mundo subjetivo, no sentido de buscar descobrir as dificuldades que se escamoteiam na (semi)ótica de nossa compreensão entrecruzada por labirintos.

Para quem é a síntese objetivada ou moldura produzida pela razão técnica da pedagogia instrumental, escrever uma tese sobre esse mesmo objeto é elevar a história de sua própria existência ao patamar de conteúdo argumentativo. Revirando-se nas intempéries de lacunas biográficas, vamos descobrindo o quanto precisamos reconfigurar nossa visão de mundo e instaurar o debate entre muitos de nossos pares, que permanecem escrevendo em “tábuas rasas” a reprodução do mesmo discurso que parece ter maculado nossa própria formação.

A relatividade de nosso discurso permite reconhecermos duas posições: a primeira corresponde às fronteiras, nem sempre transponíveis, entre a leitura, a compreensão e a interpretação, que perfazem as pretensões de validade erguidas sobre racionalidade e educação; a segunda corresponde às raízes fincadas pelo pensamento pós-metafísico,

que impõe a si mesmo uma moderação e abre os olhos para que, cada vez mais, livrem-nos das infiltrações da racionalidade instrumental em nosso modo de pensar e agir.

O desafio deste momento resguarda, pois, a busca pessoal de desvencilhar-se da menoridade¹⁶, o que significa adentrar as especificidades da crítica sobre a própria existência. É nesse sentido que buscamos em Jurgen Habermas uma parceria que substancie não somente a formalização de pretensões legítimas para validar esse trabalho, mas as sinergias, de modo que consigamos olhar para nós mesmos, no contexto da coletividade, e, sem ufanismos, abdicar da filosofia da consciência que nos gerou, regida pela objetivação solitária da compreensão de mundo, para maximizar as veredas sobre as quais possamos caminhar com mais firmeza, desvencilhar-nos do isolamento e dialogar com o esquecido, o desconhecido, o diferente. Não queremos dizer, com isso, que a teoria se transformou em ideologia, no sentido tradicional, mas afirmar que não teria sentido se não ressoasse nos esconderijos mais profundos do nosso *ser*.

Nesse prisma, dividimos com os (as) leitores (as) a tentativa de buscar o fio condutor para atender às especificidades apontadas, bem como o esforço para atenuar equívocos e dizimar contravenções metodológicas que, porventura, passem despercebidas. Partilhamos, assim, de estruturas textuais que correspondem aos capítulos da tese, a saber:

- a) A genealogia metodológica para a compreensão hermenêutica do percurso analítico;
- b) A multiplicidade de contornos com que a razão moderna se dissipou no cenário social;
- c) As colonizações de que o mundo escolar tem sido vítima;
- d) As janelas promissoras da racionalidade comunicativa para a educação.

Dessa maneira, a construção racional do pensamento foi desenvolvida buscando, a partir de Habermas, as bases suficientes para que pudéssemos compreender a educação contemporânea no cenário de suas próprias patologias. A tentativa de pretender a verdade como possibilidade de aceitabilidade racional foi percorrida através da perspectiva hermenêutica. Esse método da investigação, no contexto da teoria habermasiana, foi discutido no **segundo capítulo** (a). A partir da tentativa de discutir racionalmente os caminhos da investigação, trouxemos o objeto para ser contextualizado, no interior das relações intrínsecas entre o método e a teoria.

¹⁶ "Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento" (KANT, 1985, p. 100).

As múltiplas possibilidades com que a racionalidade, a partir das manifestações da razão, foi conduzida, no decorrer do tempo, fizeram com que surgissem abordagens teóricas de diferentes colorações, no complexo pedagógico da escola, com o intuito de referenciar o ato educativo, buscando resolver as difíceis questões que surgem na educação, a partir da crise da razão. A descrença no projeto político dos ideais da educação moderna é a consequência das crises, a partir das quais renovam os grandes desfavores das propostas filosófico-pedagógicas da modernidade, guiadas pela racionalidade instrumental. O contexto dessa problemática, dialogando com Habermas, é discutido no **terceiro capítulo (b)**.

Os domínios da economia, geridos por ações orientadas pela lógica do dinheiro e do poder, esforçam-se para adestrar a educação como esfera de ação. A estratégia consiste em impregnar a linguagem - base ética para a construção das verdades - de relações instrumentais, ideais para a alocação de interesses particulares, do anti-esclarecimento, advindo e convergindo o individualismo como matriz crescente das desarticulações intersubjetivas, promovendo sua fase limite: o isolamento, a intolerância, o cinismo e a depressora solidão humana. Em torno dessa discussão, desenvolvida no **quarto capítulo (c)**, dilemas, crises, colonização e opressão marcam a contextura da natureza interna e externa dos processos educativos, bem como os reveses da lógica dominante, que se valem das manifestações da razão instrumental (violência simbólica, reprodução cultural, dinâmica do desenvolvimento, teoria do capital humano) para crivar suas forças contra o pensamento autônomo. Em termos mais específicos, o capítulo enfatiza o quanto o mundo sistêmico faz da escola uma instituição que fornece serviços à economia. Tais serviços constituem as propostas de ensino como sendo “incubadoras” de investimentos e rendimentos. Assim sendo, como qualquer outro tipo de empreendimento, a educação encontra na instrução um valor rentável, cujo investimento representa importantes estratégias para a gestão de pessoas aptas a produzir e a consumirem ao mesmo tempo, característica singular da moldagem do comportamento humano como capital rentável ao agir econômico. Por essas vias, a escola é conduzida a dominar as mudanças que ocorrem nas técnicas de produção e, com isso, cuidar da continuidade do crescimento econômico, através da formação de habilidades para a ocupação de papéis funcionais na sociedade, teleguiada por forças alheias à emancipação humana.

O “escoamento” da discussão sobre as correlações entre educação e racionalidade dá-se a partir das “janelas abertas” pelo **quinto capítulo**. Essa parte do discurso enfatiza que a racionalidade comunicativa é a perspectiva que oferece a melhor alternativa para a constituição de uma educação emancipatória. Desse modo, processos educativos fundados nas possibilidades do agir comunicativo condizem com a perspectiva

de reverter a linguagem, como veículo de poder, em linguagem como veículo de entendimentos mútuos.

Reposicionar a razão como ideário filosófico para o projeto de mundo parece ser tarefa quase impossível nos dias atuais. A epígrafe que inicia este texto dimensiona, com clareza, que a Ciência, como ilusão ou como ideologia, é o viés oportunista de uma modernização de mundo, à qual o projeto humano de razão deve antepor-se. No entanto, trazer à luz a natureza audaciosa da razão, sem fazer com que o discurso decaia em propensão retórica, é tão difícil quanto analisar as ambivalências com que o uso da razão é conduzido na contemporaneidade. Por isso, nosso intuito é fomentar inquietudes suficientes para que o próprio processo educativo encontre na reviravolta de suas angústias a necessidade de transformar seus próprios saberes – base para novas perspectivas de vida.

Portanto, depois de acompanhado o início de nossas ideias, convidamos os(as) leitores(as) para adentrarem a polifonia de nosso discurso e, a partir de uma possível interação dialógica em uma conversa “aberta”, compartilhar da construção de um pensamento em rede, tal qual uma teia, ligando as várias dimensões dos sentidos e, sem prendê-los, permitir que percorram os ciclos descontínuos da compreensão, como uma espiral de sentidos, sensações e verdades.

2 Genealogia metodológica

A Ciência distingue-se das categorias tradicionais muito mais pelo método de obter, por intermédio de nossas concepções, um tal consenso permanente e livre de qualquer imposição.

Jürgen Habermas

2.1 As regras do jogo da investigação

Neste estudo, tomamos como objeto a concepção de pedagogia tecnicista, reconhecendo-a como uma ação pulsante, em todos os níveis de ensino no Brasil, para compreendermos as manifestações da razão instrumental, como pano de fundo que determinou muitas das políticas educativas no Século XX. No entanto, embora reconheçamos que a razão instrumental é inerente aos processos educativos, buscamos romper com os mecanismos dessa ordem instituída na escola, reproduzida pelos componentes estruturais que sistematizam seu funcionamento, desde a política de gestão à inter-relação entre os sujeitos interativos no contexto da aprendizagem.

Impregnada por mecanismos que instauram a base monológica da reprodução do conhecimento, entendemos a escola de forma ampla, isto é, como um palco de acontecimentos dialéticos, que pode aglutinar domínios geradores do pensamento linear e, por outro lado, como lugar de transcendência em relação à moldagem da consciência ou, lembrando Habermas, como esfera que pode transpor o pensamento pós-metafísico, por intermédio de ações livres de domínios.

É desse modo que esse foco se subscreve, na tentativa de refletirmos sobre o *ethos* da escola como um espaço público que reúne os germes emancipatórios da razão comunicativa, baseada na formação da competência argumentativa: uma utopia defendida para dar continuidade ao projeto humano da modernidade, porém abafada por empecilhos macroestruturais que, no mundo de crises paradigmáticas, políticas, culturais e religiosas, necessita de empenhos fortes para driblar os encaixes das sociedades das desigualdades, em prol das sociedades do esclarecimento.

O paradigma da razão comunicativa pode ser pujante em atmosferas que almejam a conquista da liberdade, em ideais de solidariedade e no exercício procedimental de princípios democráticos autogeridos. Não se presta a determinismos que persuadem o agir nas esferas individuais e públicas, mas a nutrir interesses coletivos contra toda forma de acoplamento invasor, no terreno da personalidade, da cultura e da sociedade, fomentando reconfigurações competentes por parte do sujeito para se livrar das colonizações impostas por razões comprometidas com o individualismo.

O entendimento dualista entre formas de manifestação da razão na escola guarda seus fundamentos no fato de que, durante muitas décadas, sobretudo do Século passado, a educação brasileira sofreu a influência preponderante de modelos racionalistas e empiristas, fazendo o campo teórico e a prática educativa estabelecerem relações profundas com a racionalidade instrumental, isto é, a preparação do aluno para assumir sua função estratégica na sociedade (MÜHL, 2003). Essa primazia da tradição cultural no espaço educativo foi estabelecida por um sistema de mundo que implantou forças opostas à renovação do sentido da existência humana, o que parece dificultar o desenvolvimento dos recursos cognitivos do sujeito¹⁷, diante da utopia da emancipação.

O nexo de uma educação “prática”, de uma cidadania normativa e de pedagogias executoras de interesses orientados por fins guarda suas evidências, em termos de influências significativas, na sociologia de Durkheim (2001), para quem a educação era concebida como “fato”, isto é, com normas disciplinares pré-existentes, que impunham o saber como regra e a pedagogia como teoria da prática social apoiada na disjunção entre sujeito e objeto.

Como não buscam analisar a gênese, mas pensam em como seu estatuto deve ser gerido a partir de mecanismos estratégicos, os fatos pedagógicos promulgam

¹⁷ Embora as discussões atuais em alguns campos do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Filosofia, dentre outros, advoguem em algumas perspectivas pela crise do sujeito, este trabalho optou por validar essa categoria por entender, apoiado em Habermas, que o sujeito é um ator social capaz de falar e de agir. Nesse sentido, a pertinência desse conceito para a educação baliza os investimentos dos conflitos e desacordos com que a formação está integrada na sociedade, desafiando o entendimento a partir do desenvolvimento cognitivo da argumentação crítica. Em cada sujeito, portanto, situa-se o potencial inato da emancipação, que pode ser descoberto no contexto dos processos educativos.

“preceitos de conduta”, que não investem nos *porquês* sobre a história dos tempos e a história da contemporaneidade, mas no que é necessário fazer, em termos concretos, para estabelecer a lógica funcional da educação frente à ordem política estabelecida.

Em razão disso, podemos dizer que a racionalidade instrumental é o desdobramento ampla e profundamente positivista¹⁸ de várias formas de ações, socialmente coordenadas por um sistema mantenedor de poder. Gerida por tipos de ação que mantêm seus intentos codificados para o alcance de seus fins, a exemplo do agir teleológico (ação programada), do dramático (ação encenada) e do estratégico (ação de sucesso), a racionalidade instrumental tem se esforçado para resvalar seus intentos como orientações gerais na educação.

Na atualidade, a multipolaridade de fatores sociais conduzidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico faz com que o agir instrumental, como forma de manifestação da razão, acentue ainda mais suas proposições objetivadoras. A atrofia com que a formação social da opinião pública é conduzida pela mídia, o que agrava o alheamento geral do mundo por parte do sujeito, exemplifica as ramificações predicativas da racionalidade científica e técnica sobre a formação interativa e comunicativa da opinião e do saber. Esse tipo de razão técnica exprime os mecanismos do seu agir para tentar penetrar nos horizontes vivos da consciência de mundo e nas dimensões organizacionais do saber na escola, esforçando-se para instaurar preceitos de conduta favorecidos pelas normatividades e funcionalidades educacionais.

Tudo isso assume uma multiplicidade de sérias consequências para a educação e dilacera cortes tão profundos que parecem fazer do agir pedagógico a articulação filosófica reapropriada por concepções positivas, entranhadas nas multiformas da aprendizagem humana. Em outros termos, parece que ainda não conseguimos fechar as cisões históricas que denunciamos há bastante tempo como, por exemplo, avaliações centradas no aluno, e não, no processo, na alfabetização desconforme da realidade de mundo do educando, didáticas não inovadoras, aprendizagem baseada na memorização, entre outros aspectos.

¹⁸ O domínio do modelo positivista, como fundamento para a apreensão de mundo, repercute drasticamente nas possibilidades de se pensar uma alternativa emancipatória para a sociedade, já que os positivistas muito mais se preocupam com adequação a padrões tradicionais estabelecidos do que com a compreensão dos fenômenos inter-relacionados socialmente, tampouco com a transgressão da ordem vigente. Para o positivismo, a Ciência é apenas um modelo de classificação dos fatos, o que descarta suas intervenções críticas, fazendo do racionalismo aplicado por técnicas legitimadoras da verdade o único meio para uniformizar métodos de investigação que viabilizem o padrão de cientificidade. O conhecimento científico, assim, funciona como homologante dos interesses que integram a sociedade e a economia em uma única vertente de manutenção, valendo-se do controle técnico como neutralizador de qualquer tipo de insurgência contrária à sua própria lógica detentora de domínios, e faz esmorecer a origem e o progresso da razão comunicativa. Habermas (1987, p. 288) enfatiza que “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 [...]”.

É nesse contexto que “educar para a vida”, como se diz na escola, significa enquadrar as várias dimensões do ensino e da aprendizagem em compartimentos estreitos que enfurnam as diretrizes condescendentes às necessidades externas do ato de educar. A própria concepção de “vida” parece, pois, enformada como simples pressuposto que deve ser controlado pelo poder exterior e perde seus horizontes como chão de mundo para a realização de saberes e experiências.

Faz parte desse poder exterior a manifestação de interesses encobertos nas propostas de formação do homem, nas formas de pensamento, decisão e ação, através das quais a dinâmica do desenvolvimento, isto é, a política da produtividade industrial capitalista, passou a colonizar o projeto humano de sociedade crítica. Nesse circuito, não é à toa que, no Brasil, a dinâmica da educação para o desenvolvimento, através da valorização do trabalho como fim produtivo, tem sido a nuance que embalou políticas públicas para a mão de obra qualificada, dando continuidade às propostas de modernização econômica do sistema neocapitalista. Não queremos, com isso, demarcar acepções negativas a todo tipo de educação politécnica, haja vista que a questão da profissionalização não é o enfoque deste trabalho. Chamamos à atenção para o modo com que a racionalidade instrumental do agir pedagógico compõe as propostas dessa natureza e instaura seu movimento de retenção crítica no seio da filosofia didático-pedagógica.

Em outras palavras, entendemos que as implicações que a legitimação da técnica traz ao ensino e à formação são tão variadas que suas ramificações se espalham como feixes “radioativos” sobre as formas de ver, ser e sentir, o que implica dizer que a autocompreensão pedagógica e seu correlato desencadeamento de relações com o mundo concreto são absorvidos e, ao mesmo tempo, absorvem os limiares condicionantes do jugo sistêmico.

Vivemos os horizontes de uma formação que parece evidenciar a supremacia técnica como a única base para o ato de pensar e seu pragmatismo como plataforma, para a qual todos os interesses do conhecimento devem convergir, o que desprivilegia preocupações universais sobre a própria condição humana.

No cerne das ambivalências, processos educativos pautados em estratégias de esclarecimento da consciência parecem coligar-se com a condição quase imperiosa que toma conta da educação: a supervalorização e a apropriação de conhecimentos que quase não contemplam o ideário iluminista da emancipação humana, isto é, a liberdade em estágio avançado, exercida nas formações sociais de vida. Tudo isso faz parte do mesmo enlace que tende a convergir a discussão para a barbárie com que as formas de manifestação da razão foram invadidas pelas mesmas forças estranhas que orientam o

agir da “pedagogia tecnicista”¹⁹, conduzindo-nos a pensar que talvez seja essa filosofia pedagógica a dinâmica que concretiza, através de suas políticas públicas para a normatização do ensino, os interesses da racionalidade instrumental.

As nossas impressões sobre essa situação nos levaram a considerar a compreensão sobre formas de razão(ões) que se enreda(m) nas práticas sociais concretas, geridas, principalmente, pela racionalidade instrumental. Assim, é preciso compreender que urge outra manifestação da razão que fortaleça os processos inovadores que estão em curso na direção da utopia emancipatória, para trazer mudanças substanciais nas formas de pensar e de agir em educação. Nesse sentido, é na tentativa de contribuir para a discussão sobre a emergência de outra razão possível para fortalecer esses processos inovadores que nos propomos a construir pretensões de validade para a seguinte **tese**:

- **A lógica do tecnicismo na educação obstrui os ideais da educação emancipatória.**

Essa hipótese, desdobrada a partir de axiomas teórico-metodológicos, parte das asserções subjacentes ao legado habermasiano sobre os postulados da ação a respeito do mundo, que abstraímos quando imergimos na TAC: a racionalidade que alimenta o agir comunicativo talvez constitua um dos fundamentos mais atuais e produtivos que possam substanciar novas sinergias para a educação. Desse modo, o alcance interpretativo do ponto de partida da reflexão e da construção da tese e suas etapas decorrentes fizeram a investigação evidenciar a seguinte **pretensão hermenêutica**:

- **Compreender a lógica tecnicista do agir pedagógico à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC).**

O apontamento desse objetivo, no arcabouço da TAC, também encontrou respaldo no reconhecimento histórico que conduziu nosso olhar para a busca de respostas: a educação está sempre envolvida com a racionalidade. Mas que racionalidade? Melhor dizendo, qual a mais pertinente para o desenvolvimento da

¹⁹ Outras tendências antecederam e sucederam o tecnicismo na educação, desenrolando-se toda uma série de acontecimentos que marcaram várias passagens históricas na educação brasileira, desde a construção das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), propiciadas pela intervenção americana na educação durante o golpe de 1964, à criação das universidades públicas brasileiras. No entanto, como não faz parte do foco deste trabalho, não adentraremos nas especificidades históricas e filosóficas de cada corrente, principalmente nesta parte da discussão.

competência argumentativa? Essas indagações permanecem guardando os riscos de respostas imediatas e trazem inquietações que se desdobram em outros questionamentos. Por isso, para a realização do presente estudo, outras interrogações se circunscreveram ao entendimento sobre o sentido dos processos educativos, a partir das seguintes **QUESTÕES NORTEADORAS:**

- A racionalidade instrumental, como resultado da dinâmica do desenvolvimento político e da legitimação autoproclamada dos imperativos sistêmicos, orienta os fins da pedagogia tecnicista, o que inibe a reviravolta linguística e, com ela, a competência argumentativa, reflexiva e crítica, dificultando as alternativas de ação em busca de uma concepção de educação emancipatória?
- A pedagogia tecnicista é um desdobramento do mundo sistêmico no contexto educacional que se põe contrário à lógica do desenvolvimento, haja vista que é um mecanismo pedagógico que facilita a colonização do mundo vivido pelo sujeito?
- A racionalidade comunicativa constitui-se como um paradigma através do qual se torna viável a análise crítica das patologias sociais e escolares, oriundas do processo de racionalização das relações sociais e produtivas, assim como das imagens religiosas e metafísicas do mundo?
- A racionalidade comunicativa, pelo fato de privilegiar a dialogicidade intersubjetivo-argumentativa, fecunda o mundo vivido escolar com múltiplas possibilidades de ação calcadas no desenvolvimento de competências interativas via aprendizado da racionalidade?

As respostas para essas questões são tão complexas quanto as origens de suas formulações, geradas em contextos educativos controlados por dimensões ideológicas que condicionam nossas imagens de mundo. Sob esse prisma, podemos dizer que a lógica da pedagogia tecnicista avança cada vez mais em sua conduta de domínios sobre a formação do pensamento e das ações sociais. Isso significa o quanto é difícil atribuir valor à educação fora do jogo de forças da razão técnica, para a qual processos educativos emolduram-se como investimentos geridos pelos vetores econômicos da racionalidade instrumental.

Como base para a ação estratégica assumir as diretrizes instrumentais na educação, Kuenzer (1989) chama essa razão instrumental de “pedagogia da fábrica”, e Frigotto (1996) a relaciona ao ajuste neoconservador do liberalismo político sobre o ato de educar. Em volta dessa discussão, outros autores erigiram suas teorias, que prescrevem a coligação do tecnicismo com a reprodução asseverada de uma dinâmica ideológica avassaladora que toma conta do saber na escola.

Como base para tudo isso, Bourdieu e Passeron (1992) discutiram como os fundamentos da violência simbólica²⁰ assumem suas disposições para manter a ordem, através da função ideológica da escola e sua tarefa de ser uma esfera reprodutora de saberes e que não guarda os interesses não da emancipação, mas da conservação. As relações teóricas articuladas pelos autores correspondem à inserção da escola no conflito entre classes sociais desarmonizadas, em termos de interesses e exploração do capital, o que implica dizer que a reprodução ganha mais fôlego no terreno da cultura, onde a escola está inserida. O ponto-chave da reprodução está voltado, portanto, para o capital cultural das sociedades e para a maneira como é transmitido para as gerações, através da violência simbólica.

Os pressupostos da reprodução assumem uma didática aparentemente simples: inseridos nas disposições duradouras de significados, disponibilizando para os sujeitos os símbolos da cultura dominante, surge um *habitus* de naturalidade em relação ao consumo de bens que, por sua vez, é a causa das desigualdades sociais. O *habitus* é muito mais do que a sistematização de uma rotina no cotidiano, porquanto introjeta suas estruturas nas esferas do pensamento, internalizando competências ideais para lidar com o conhecimento, os gostos e o comportamento. As necessidades estruturadas pelo *habitus* formam a gramática social baseada nas relações entre classes, nas práticas sociais e na reprodução.

Na escola, essas necessidades estruturadas incorporam sutis poderes e passam a coordenar as atividades voltadas para interesses específicos da cultura dominante. A reprodução silenciosa do controle, instaurada por linguagens complexas que gradeiam convenções burocráticas, rituais, didáticas de ensino, avaliação, entre outras, são estabelecidas com prioridade na educação, por ser o campo em que a transmissão do discurso ideológico é lançado com o mesmo impacto em que é absorvido. Esse modelo pedagógico instituído prioriza a linguagem como bem cultural, por meio da qual os mecanismos de poder da escola valorizam para concretizar a reprodução.

²⁰ O conceito de violência simbólica é desenvolvido pelos autores no contexto da *teoria da reprodução*, uma reflexão sobre o caráter do ensino ideologicamente reprodutor. A concepção de violência simbólica se desenvolve a partir da mesma permanência que gera, cada vez mais, as necessidades de reproduzir a ordem social vigorada pelo poder. Desse modo, “compreende-se que o termo *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontâneas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição sistêmica (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 13).

Althusser (1994) também denuncia o enquadramento da escola como aparelho ideológico, conduzida para recredenciar o poder do Estado nas esferas individualizadas do *eu*, da família, da igreja, dos meios de comunicação. Seguidor da teoria marxista, o autor vai destacar as relações desiguais voltadas para o processo de produção como base para a multiplicação das ações dominantes, cujo foco se centraliza no mundo do trabalho. A escola, assim, é um componente de reprodução da força produtiva e, por isso, deve formar agentes competentes para a manutenção das relações de produção, existentes e necessárias ao controle da hierarquia social.

A indicação desses autores é significativa para percebermos que toda prática educativa, *per si*, mantém-se guiada por plataformas teóricas que justificam seu próprio ordenamento empírico. É dessa forma que também percebemos que as tendências pedagógicas são validadas em consonância com cada época histórica, o que significa que seu veio político é um dos traços mais marcantes de sua existência filosófica. Entretanto, as resistências “ocultas” de sistemas sinérgicos variados, estabelecidos por interesses que objetivam dominar a própria escola e suplantar seu raio de ação sobre a prática docente e o conteúdo disponível corroboram como artefato que minimiza o potencial crítico do conhecimento, diante da formação da competência cognitivo-argumentativa.

No Brasil, principalmente por volta das décadas de 20 e 30, com o Esolanovismo²¹, a preponderância de modelos racionalistas e empiristas na educação encontrou terreno fértil para suas investidas, principalmente através de influências americanas e europeias. A história da educação brasileira aponta os vários momentos em que grandes linhas determinaram a concepção das políticas educacionais no seio da modernização capitalista. As variadas correntes e posições mantinham-se geridas por condições presentes, e não alheias, aos pressupostos macroestruturais da sociedade, o que implica dizer que sua pretensão de validade relativiza-se conforme as ideias vigentes no contexto social e econômico. Isso mostra que não há como desvincular a concepção de educação de seus horizontes teóricos e ideológicos, pois sua dimensão cultural acentua a dinamicidade das influências que se tornam inerentes à sua prática.

Nesse sentido, o pensamento pedagógico faz parte de uma composição de ideias situadas no tempo, caracterizado por atitudes de reflexão e ação diante de problemas, inovações e mudanças na educação e na sociedade. É assim que a evolução das ideias educacionais mantém perspectivas de continuidade e dinamicidade em seu quadro de

²¹ Movimento que propiciou um agir educativo, que ficou conhecido como “pedagogia renovada”. É a chamada pedagogia nova, disseminada como movimento do Escolanovismo ou Escola Nova, originado na Europa e nos Estados Unidos no final do Século XIX, influenciando o Brasil no Século XX. Concebeu a educação como problema social, colocou o educando no centro do processo e se desvinculou de métodos tradicionais. Pregou uma educação gratuita por parte do Estado e entendia a política como parâmetro central para a educação e sua contribuição para as mudanças no país. O Manifesto dos Pioneiros foi um documento que fundamentou a corrente, inspirado em autores como Durkheim e Dewey, dentre outros. Um dos principais divulgadores dessa tendência foi o educador baiano Anísio Teixeira (GADOTTI, 1997).

referências, tendo em vista que métodos, modelos, conteúdos de ensino, bem como teorias e tendências pedagógicas fazem parte do mesmo contexto que nutre as peculiaridades da política de cada época.

Em outros termos, o desenvolvimento das ideias pedagógicas confunde-se com os aspectos políticos no decorrer da história, em cada contexto social. Assim, podemos dizer que os fatos que sucederam grandes mudanças quase sempre insurgiram forças motrizes que tornaram a educação um fenômeno de ressonância, por enfrentar os impactos sociais e deles abstrair influências que reestruturam verdades e reformulam o pensamento pedagógico, em sua extensão de desafios, para compreender os processos educativos no interior das complexidades sociais.

Foi assim que o pensamento pedagógico moderno, de acordo com Gadotti (1997), caracterizou-se por um realismo concentrado pela fé na Ciência e na desmistificação das imagens míticas de mundo, contrapondo-se ao eruditismo do saber, que marcou a educação até o Século XIX. A pedagogia realista questiona o “saber para que”, priorizando a formação para o trabalho e descartando o formalismo humanista, fundado na aprendizagem das línguas e das artes consideradas nobres. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual foi evidenciada, mas, apesar dos esforços, a popularização da educação e o acesso das camadas populares à escola demoraram a acontecer, uma vez que o poder do clero e da nobreza preponderou na Idade Moderna e, posteriormente, a questão da popularização do saber esteve muito mais voltada para a *instrução* do que para a *formação*, já que a fábrica e o processo de produção requeriam homens preparados muito mais para a execução do trabalho do que para o desenvolvimento reflexivo.

Foi na esteira desses acontecimentos históricos, primeiramente na Europa e depois no mundo, que a educação brasileira foi influenciada por modelos e tendências que respaldaram as propostas da educação local²². Em termos precisos, a época em que a educação brasileira ganhou destaque foi a partir de 1890, quando o fluxo das ideias positivistas ganhou fôlego no Brasil, presente no pensamento de intelectuais, na imprensa, na política, na escola, nas artes. A República recém-proclamada carecia de doutrinas específicas que pudessem respaldar a construção da noção de homem e de sociedade para servir de base às novas gerações. As ideias de Auguste Comte ganharam espaço e se diluíram na sociedade brasileira, abarcando o contexto da educação do país, extremamente tradicionalista e voltada aos filhos das elites.

²² Percebemos que há uma variação, em termos de nomenclaturas, relacionada às tendências pedagógicas de acordo com a interpretação de cada autor. Entendemos a pedagogia renovada (Escolanovismo), a pedagogia tecnicista (voltada para o trabalho e para a produtividade capitalista), a pedagogia libertária (influenciada por Paulo Freire) e a pedagogia crítica ou progressista (fundada no materialismo histórico-dialético de Marx) como as grandes linhas históricas sobre as quais o agir pedagógico brasileiro espelhou e espalhou suas manifestações teórico-ideológicas na prática educativa.

Das décadas de 20 e 30 aos anos 60, muitos acontecimentos reestruturaram o progresso da educação brasileira. Com o golpe militar de 1964, as propostas inovadoras em educação foram estagnadas pela repressão com que a ditadura outorgou sua administração. A questão da educação para o desenvolvimento assumiu sua plenitude.

A racionalidade técnica sobrepõe-se à ordem política, procurando neutralizar o processos de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, dado que a técnica não é aplicada no vazio, mas num determinado contexto histórico-econômico-político e no contexto da atividade humana, logo sujeita a reformulações e a leituras subjetivas. A pretensa neutralidade técnica busca camuflar, pela racionalidade das decisões, o fortalecimento de estruturas do poder e subsidiar o caráter dialético da participação social pela decisão de poucos. A ingerência externa exacerbada assume a forma de um imperialismo cultural que busca moldar a cultura aos anseio da internacionalização cultural e da indústria cultural (BRENNAND, 1999, p. 178).

O auge da pedagogia tecnicista aglutina, durante o regime militar, a radicalidade da violência e da opressão, no sentido extenso do entendimento e da perseguição. A verdade dogmatizada das ideias assumia um caráter político absoluto, de “mão-de-ferro”. O arcabouço da economia, responsável por gerir riquezas a custo de tudo e contra todos os que se colocassem no caminho, determinou os estreitos caminhos sobre os quais a moral e a ética deveriam percorrer seus intentos, como também a psicologia e a sociologia, reunificando aspectos positivistas para a educação que, em 21 anos de regime, cristalizaram uma tradição pedagógica que ressoa até os dias atuais. A geração “educada” pelos militares foi colonizada por saberes instrutivos e cívicos, programados muito mais para a inibição do que para a participação, o que tornou a pedagogia tecnicista o agir dos fins educacionais que serve para racionalizar o saber como produto da eficiência ideológica, como produto dinâmico que suplanta o ideal de integração social.

Foi nessa dimensão de entendimento que o tecnicismo, *sobre e a partir* da Ciência, foi satisfatoriamente discutido por Adorno (2003), segundo o qual a educação parece ter caído como passaporte para o mundo moderno, definhada diante de suas próprias propostas críticas frente à experiência formativa. O mundo totalmente administrado de Adorno (2003) desnuda as referências melancólicas de um desânimo educativo, cujo projeto adormeceu do lado de seu “cavalo de Troia”, presenteado pela própria Ciência, que se encarregou de situar as bases de ataque a partir de estratégias internas, ou seja, na essência da própria formação educativa.

Fincada na crença sobre a dinâmica do desenvolvimento científico e tecnológico, a pedagogia tecnicista readaptou-se aos vários momentos históricos e políticos, inclusive depois da ditadura militar. No contexto acadêmico, por exemplo, volta-se para uma formação centrada em currículos que se responsabilizam por dissipar teoria e prática,

alocando os interesses para a reprodução de “agentes da Matrix”²³, isto é, a formação de células eficientes orientadas para o funcionamento e a manutenção da ordem neoconservadora, articulando suas ações estratégicas a partir da outorga de valor aos imperativos sistêmicos: dinheiro e poder²⁴.

Isso significa que a educação foi invadida por forças estranhas à sua própria natureza, mas que não são simples relações que se estabelecem entre a aprendizagem e o contexto social. Explicando melhor, a colonização dos processos educativos parece continuar renovando as bases da ditadura do capital nas esferas do que ficou conhecido, conforme Habermas, como capitalismo tardio. É nesse sentido, por exemplo, que os campos da contabilidade, da administração, da economia, do direito, da comunicação, entre outros, servem para instaurar as bases integradoras da ordem, que têm, na dimensão legitimadora do poder e na função integradora das finanças, os mecanismos que validam processos educativos como elementos ativos do mundo sistêmico – um contexto de mundo que aglutina um conjunto de parâmetros para regimentar o domínio sobre o pensamento e as ações sociais.

Ainda no contexto acadêmico, outros exemplos podem ilustrar a repercussão do agir instrumental da pedagogia tecnicista diante da formação do espírito científico. Os *Master Business Administration* (MBAs), os mestrados e as especializações profissionais, voltados para a demarcação de mercados e produtos que congregam os vários momentos do progresso econômico, atenuam a repercussão das aplicações em Ciência que, cada vez mais, nutrem as veias da indústria cultural em escala planetária.

No Brasil, em particular, com o aumento do número de matrículas no ensino superior, principalmente a partir do Século XXI, a tendência parece maximizar as proporções da formação para o progresso técnico. A multiplicação de faculdades, centros de ensino e universidades, sobretudo privadas, incita a polêmica sobre os prumos da qualidade do ensino, inclusive na pós-graduação, que já está sendo o novo terreno de investida dos empresários da educação.

²³ Na trilogia do filme *Matrix*, uma produção do cinema americano de 1999, inspirada no trabalho dos irmãos Wachowski, notadamente a produção americana mais influente da década de 90, o personagem Neo, vivido pelo ator Keanu Reeves, é perseguido por figuras padronizadas, programadas para defender a ordem instauradora do equilíbrio entre o sistema e seu contrário, ou seja, a matrix. Os inquisidores da subversão, autoconstituídos como “agentes da matrix”, são fortes e poderosos. Sua missão não pode falhar, o que corresponde a desarticular os planos dos insurgentes do sistema e aniquilá-los. O desdobramento filosófico, teológico e sociológico que o filme acentua possibilita adentrarmos em vários vieses interpretativos sobre as formas com que o poder penetra na educação, demarcando suas manobras sem que nos demos conta de que nosso mundo vivido está sendo invadido pelas legitimações formais dos saberes que nos formam. Essa analogia é meramente ilustrativa, mas bastante pertinente para entender o sujeito da educação no processo de aprendizagem, evidenciando o agir da pedagogia técnica.

²⁴ A perspectiva do dinheiro e do poder correlaciona a emergência do conceito de imperativos sistêmicos. Na TAC, Habermas (2001); (1999) discute essas duas vias de ação do mundo sistêmico como mecanismos de sustentação procedimental que confere a si mesmo o *status* de outra linguagem para a vida cotidiana, contrária à linguagem como *medium* valorativo, natural e normativo do mundo vivido. O dinheiro e o poder são forças extraordinariamente severas que impõem a natureza de sua conduta, através do controle que exercem sobre o sujeito social e sua vontade.

Historicamente, no cenário nacional, as políticas educativas parecem escamotear as várias racionalidades de suas próprias ações, defendendo a justificativa de reformas universitárias urgentes e de popularização do ensino na graduação, inclusive com ações afirmativas para quem se manteve à margem dos próprios interesses sistêmicos, como os afrodescendentes. A inclusão aparece como a palavra de ordem, mas “incluir *em quê(?)*” é uma indagação ainda dispersa nos emaranhados do agir técnico da pedagogia, que não encontra respaldo face ao “beco sem saídas” em que a educação brasileira parece se encontrar. Incluir não seria aderir ou ser aceito como estrutura integrada ao desenvolvimento do capital humano? Não objetivamos responder prontamente a essa indagação, porquanto a questão se mostra desviante de nosso ponto central. De todo modo, ela serve para situarmos os fundamentos normativos do agir técnico em educação.

Os princípios basilares da pedagogia tecnicista estão respaldados na teoria do capital humano, como derivação e atualização da teoria econômica neoclássica, fundada no axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Assim, o enfoque na educação para o desenvolvimento constitui o nexo entre capital humano e capital financeiro, partindo da premissa de que quanto mais oferta de qualificação educacional, mais aptos estarão os sujeitos para competir no mercado de trabalho, contribuindo para efetivar as ações macroestruturais dos interesses sistêmicos.

Com as mudanças cíclicas vividas pela cultura econômica mundial, que redefinem o modelo de gestão empresarial e as estratégias de negócios internacionais, a teoria do capital humano reativou suas forças, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. Na atualidade, muitos dos conceitos relacionados a decisões e ações gerenciais parecem relacionar-se à ideia genérica de gestão, que passa a ser defendida como prospecto da política econômica neoliberal para centralizar os vigores estabelecidos pelo capital, através de uma soma de fatores que lutam para dar mais ênfase ao progresso técnico e, a partir dele, retirar resultados satisfatórios à segmentação de mercados e à competitividade.

Na era neoindustrial, em que se renovam as formas de acréscimo dos investimentos e do capital na política financeira empresarial em escala global, a teoria do capital humano vive sua plenitude, aduzindo a educação como investimento mais rendoso na área da gestão produtiva, a ponto de demarcar um campo específico de pesquisa sobre as questões positivas e, ao mesmo tempo, perniciosas da “economia da educação”.

Assim, é possível constatar a sobrecarga com que a tecnocracia reativa suas predominâncias, através de políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a *inclusão* cada vez maior de *agentes* nos processos

educativos parece supor que o utilitarismo racional do saber está muito mais atrelado a um “capital pessoal”, valorizado pelo mercado, do que ao desenvolvimento dos estágios da consciência argumentativa no contexto cognitivo, valorizado pela utopia da emancipação humana.

De acordo com Cattani (2006), a teoria do capital humano parte do princípio de que todos têm capacidade de gerir decisões e ações racionais. Essa perspectiva liberal revela-se com implicações atuais para a educação, subdividida em duas nuances: a) as mazelas sociais correspondentes, sobretudo, às desigualdades acerca da distribuição de renda são responsabilidades dos próprios sujeitos que não aderem à educação, isentando o Estado do compromisso de garantir o direito ao saber formal; b) o sistema instituído apenas atende às demandas individualizadas, o que significa que não está comprometido com a igualdade de oportunidades, cabendo a cada um o dever de buscar seus próprios meios para garantir o acesso à escola e a permanência nela.

A legitimação dessa base teórica parece adentrar, com profundidade, nas decisões políticas e nos investimentos em educação. O setor público desmantelado pelo neoliberalismo, a exemplo do sucateamento das universidades estaduais e federais, supõe que há uma intencionalidade para transformar a educação em negócio, e o aluno, em cliente, submetidos à dinâmica integrada do desenvolvimento mercadológico. Os empresários da educação lutam para atender às demandas de interesses particulares e localizados.

É dessa forma que o racionalismo utilitarista da educação vai exaurindo outras possibilidades de manifestação da razão, que não se situem nos espectros da racionalidade instrumental. A inserção na educação promete trazer o sucesso na vida, e o movimento cíclico do capital humano vai percorrendo seu caminho em busca do lucro, substituindo a igualdade de oportunidades, atrofiando a solidariedade e os princípios democráticos que teimam em resistir nos espaços públicos da escola e da universidade.

O tecnicismo, como perspectiva pedagógica, parece ter sido ultrapassado, mas, na realidade, vivenciamos esse modelo em vários níveis de ensino, até mesmo na pós-graduação, o que nos faz sentir a constância e a consistência da força latente do positivismo. Currículos rígidos, didáticas verbalistas, avaliações centradas na quantificação de conteúdos e retenção de discursos, por exemplo, são acontecimentos recorrentes, que continuam a reproduzir modelos pedagógicos que desprivilegiam a força propulsora da crítica, em detrimento de um jogo de poderes e fazeres que, muitas vezes, desrespeita até mesmo as convicções dos alunos em sua guinada emancipatória.

São muitas as implicações para o cotidiano escolar. As normas institucionais e o perfil segmentado do conhecimento apreendido, em muitas áreas do saber, fazem professores e alunos, como sujeitos do processo educativo, coordenar suas atividades

em seus lugares restritos, e a ideia de participação é circunscrita a comportamentos estabelecidos como coerentes, que parecem neutralizar as possibilidades de criatividade e inovação, necessárias ao processo educacional.

Não é difícil encontrarmos à frente professores, inclusive mestres e doutores, que continuam, em uma expressiva proporção, a desenvolver a “didática do medo”, dos assombros com que transformam suas práticas em festivais de acontecimentos e levam para a sala de aula imposições tão severas que parecem transformar o conteúdo do ensino em “grilhões” do pensamento. São profissionais da aventura política do ensino que, em sua progressão de carreira, assumem-se como agentes do que Habermas chama de ação dramática, ou seja, investem na montagem do palco de suas encenações e atuam através de seus verbos monológicos, de interesses finalistas, embora, muitas vezes, transformando em retórica a filosofia de Paulo Freire. A contradição da educação se configura no terreno daqueles que pensam a própria educação fomentando discórdias que não se integram ao respeito às diferenças, mas, pelo contrário, permanecem averbando as distorções entre a diversidade cultural dos alunos e a unidade racionalista de suas ações, estabelecendo no “teatro trágico” de suas práticas os limites no pensar e no agir.

O que queremos enfatizar é que, comumente, as fendas pelas quais outros tipos de racionalidades podem desviar-se da razão instrumental são desperdiçadas no íterim da mediação comunicativa entre professor e aluno. Quando a formação do professor integra severidades que se associam à sua realidade particular, e quando essas questões de fórum íntimo não se resolvem pela condição natural do tempo, entendemos, com mais força, o sentido que Freire (2001) cunhou, em “Pedagogia do Oprimido”, quando aventou para o fato de que há uma propensão por parte do oprimido em tornar-se um opressor em potencial. É isso que, não raras vezes, acabamos vivenciando em sala de aula, seja na perspectiva de oprimido ou de opressor, de aluno ou de professor. Se o saber pertinente à ruptura com a tradição é motivado pela mediação interativa no contexto moral, ética e democrática dos processos educativos, a busca pelo consenso agoniza diante do desmembramento comunicativo dos sujeitos sociais frente ao diálogo.

Embaralhados com a emergência de patologias que asseveram os processos sociais, chegamos ao ponto de precisar a violência na escola como pertencente apenas a uma mão única, que tem o aluno como propulsor. Escamoteamos, através de um conjunto de motivos que parecem justificáveis pela própria hierarquia institucional, as evidências de que, no percurso do ensino, o cumprimento da ordem inquirida por professores que dualizam discurso e prática parece ser uma das causas que fomentam sérios desajustes no momento oportuno do ato de aprender, trazendo repercussões para o futuro promissor de cada aluno.

As roupagens com que as circunstâncias da razão instrumental se travestem no cotidiano escolar, seja na mediação intersubjetiva ou na apreensão crítica dos conteúdos, evidenciam ainda mais a perspicácia com que ações estratégicas de ensino (ir)regular invadem o mais profundo âmago de ajustamento do prazer em aprender, isto é, justamente aquela ideia de verdade com que o aluno incorpora o conteúdo, sem ter o direito de argumentar a validade de suas normas e a justeza de seus valores. Muitas vezes, inconscientes disso tudo, o aluno é condicionado a aceitar os ditos, feitos e mandos do professor para não sofrer as represálias de uma lógica simbólica que, desde cedo, auferir seus sentidos na prática tradicionalista da educação.

Professores e alunos são energias submetidas à manipulação do raciocínio cognitivo-instrumental que parecem não encontrar saídas para migrar em busca de outras perspectivas de “acento” seguro para o desenvolvimento do pensamento. O terreno fértil é propício para algumas filosofias práticas, como as ciências sociais aplicadas, por exemplo, derramarem seu campo de forças, instaurando o saber como justificativa para os particularismos do ensino superior e da pós-graduação.

As evidências dos antagonismos educativos, sobretudo alocados na dimensão complexa da verdade em educação, do intuito ou fins da aprendizagem, da interação entre professor e aluno, clareiam a crise no projeto da racionalidade moderna e suas reivindicações frente à pluralidade ou, conforme Habermas, em prol da intersubjetividade do conhecimento. Preocupamo-nos com as dissidências particulares do cotidiano, mas temos dificuldade de situar nossas crises na complexidade de sentidos que se enroscam por trás da razão instrumentalizada de nosso próprio pensamento. Por essas vias, necessitamos desvelar a multipolaridade de expressões através das quais a racionalidade, com suas várias formas de manifestação da razão, instaura-se na abundância de sentidos e de ações que fazem parte da educação e do mundo vivido que nos acolhe desde que nascemos. Mas, como estabelecer mediações entre as diversas esferas da racionalidade?

Acreditamos que a racionalidade, em sua multiplicidade de contornos, oferece perspectivas para abordarmos questões que sempre desafiaram a inteligência humana. Explicar a realidade, através de um contínuo questionamento sobre o que é ou não racional, é fomentar formas de dizer o mundo que se traduzem nas múltiplas dimensões de produção do saber. Desse modo, o saber e a racionalidade são interfaces que pertencem ao mesmo “dueto”, que traz para a história da humanidade e do conhecimento composições formadas por várias “vozes”. Em outros termos, ao buscarmos respostas para as coisas no mundo, produzindo saber, conduzimos a racionalidade em um grandioso esforço de buscar a verdade.

Nessa perspectiva, a racionalidade é fundadora das infindáveis formas de saber, lança-se como um fenômeno plural e, de certo modo, controverso. Traduz-se como o germe das descobertas sobre os elementos da natureza e do espírito humano. Advém de uma condição inata ao pensamento sobre a existência, ensejando-se como a gênese dos saberes elaborados pelo objetivismo das ciências empírico-analíticas (experimentais) e pelos aspectos constituintes das ciências do espírito ou histórico-hermenêuticas (interpretativas)²⁵. Assim como os saberes se multiplicam por toda parte, a racionalidade manifesta-se em todo lugar, inscrevendo-se por trás do desejo inato de se aprender e descobrir o novo, como também guardando interesses diversos, ora pertencendo à disponibilidade técnica de uma razão instrumental, coordenada por intenções que dificultam a emancipação humana, ora coordenando a formação cultural de saberes inovadores.

Em cada etapa do progresso científico, as imagens míticas de mundo, as abstrações filosóficas e as implicações religiosas perderam terreno para uma natureza objetivada. Isso significa que uma razão autocrédora passou a imperar suas conexões lógicas em detrimento dos saberes pré-científicos, fundando princípios autogestores de uma tradição racionalista autoproclamada como absoluta e autorrealizada como positiva. Nesses termos, o conhecimento válido seria aquele que, guiado pela racionalidade da tradição, poderia se ocupar de tomar uma verdade como certeza, ou seja, submeter-se à rigidez da observação e dos experimentos.

Nos tempos ditos “modernos”, cujo marco vem desde o Século XVIII, o Ocidente apostou numa acepção de racionalidade, aliada aos interesses científicos e instrumentais, como promessa para a resolução dos grandes problemas da humanidade. O velho mundo grego irradiou para toda a cultura ocidental “faíscas” paradigmáticas, influenciando da filosofia clássica à Ciência contemporânea, que impulsionou uma ordem de pensamento instaurada para definir fenômenos naturais e humanos, definindo as leis e suas relações.

No que concerne ao aspecto científico, o homem implementou uma visão fragmentada de si e do mundo, formando especialistas que entendem de “tudo no nada e de nada no tudo”. Com as complexas metamorfoses sociais trazidas pela “enxurrada”

²⁵ As ciências históricas do espírito correspondem a um conjunto de disciplinas encarregadas do complexo concreto de evolução e formação humana. Desse modo, os processos formativos, nos quais se integra a aprendizagem, preocupam-se com o desenvolvimento dos sujeitos sociais como agentes do fenômeno educativo. As ciências históricas do espírito não são obrigadas a se servirem de métodos empírico-analíticos que, via de regra, pertencem a um círculo funcional do agir instrumental. Segundo Habermas (1987, p. 137), a imbricação de procedimentos empírico-analíticos e hermenêuticos marcou a questão central das ciências sociais do Século XX. Ele acrescenta, em outro momento, que, “no exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse *técnico* do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse *prático* do conhecimento e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado aquele interesse *emancipatório* do conhecimento que [...] estava subjacente [...] às teorias tradicionais”.

de crises que atravessou o tempo e chegou ao novo milênio, um sentimento de desconfiança parece emergir da própria razão científica e suas promessas de solução dos problemas humanos. Dessa maneira, a Ciência do mundo moderno, erguida sob um tipo de racionalidade centralizadora, que se autoedificou como a base do pensamento “perfeito”, defendeu o projeto educativo, conferindo-lhe uma responsabilidade nunca vista em outras épocas da história, prometendo formar o homem em sua integralidade. Em decorrência, a compreensão sobre a natureza humana paramentou o pensamento pedagógico de categorias como conscientização, moralidade, individualidade e identidade, que se tornaram centrais na compreensão do fenômeno educativo.

Em virtude disso, os vestígios de uma razão que consiga restituir as bases normativas da difícil tarefa de educar também estão sendo buscados pela escola, tendo em vista que a crise na qual a educação está imersa faz parte do mesmo problema que desestabilizou os fundamentos da modernidade, principalmente no que concerne ao ideal de emancipação iluminista²⁶. As consequências geradas por esse contexto abalaram as propostas do ensino em todos os níveis de formação, redefinindo o papel da escola e a construção do saber.

Conturbada pelas incertezas e controlada pelo jogo histórico que determina a sistematização e os interesses do conhecimento, a difícil tarefa de educar assume proposições diversificadas, que se confundem com a necessidade de formação do humano e os impasses que se interpõem nos aspectos performativos do agir pedagógico. A razão moderna reduz-se a uma disponibilidade técnica, o que significa que a Ciência, como eixo de reconfiguração das coisas no mundo, e a modernidade, como panorama de ação para as mudanças, são convertidas em esferas de atuação da razão instrumental.

Em virtude disso, nas últimas décadas, à luz da aceleração da produção e da difusão de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, o modelo convencional de uma educação que conserve, reproduza e transmita um saber e uma cultura “acabados” passou a sofrer críticas mais profundas, dirigidas também às instituições que os sustentam. O desenvolvimento das ciências e das tecnologias, no período pós-guerra, evoluiu de forma impressionante. A cada ano, são publicadas milhões de páginas de

²⁶ O Iluminismo foi um movimento intelectual europeu, que se constituiu de forma plena no Século XVIII, o que culminou na Revolução Francesa. A gênese da revolução estava presente no discurso dos grandes pensadores e intelectuais da época, chamados “iluministas” ou “ilustrados”, pelo apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes. Suas ideias caracterizavam-se pela importância que davam à razão: rejeitavam as tradições e procuravam uma explicação racional para todas as coisas. Esse caráter marcante do pensamento histórico, pondo fim ao período no qual predominou o regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza. Na França, com Voltaire, Rousseau, dentre outros; na Inglaterra, é Locke o seu representante mais expressivo; na Alemanha, Kant. Nasce e desenvolvendo-se a partir da valorização da “luz natural” ou “razão”, o Iluminismo prometeu o conhecimento da natureza através da Ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. O conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão. Em Kant, a razão esclarecida é uma razão emancipada (PUCCI, 1994).

relatórios científicos, que se refletem no conteúdo e na metodologia da educação em diversas sociedades.

Não é mais possível pensar em “educar” despejando conhecimentos em cabeças vazias, tendo como objetivo formar leitores de catálogos e de manuais. Postula-se a necessidade de desenvolver concepções e práticas educacionais inovadoras, em função das tendências tecnológicas e econômicas da sociedade contemporânea. Contudo, se o objetivo for preparar os cidadãos e trabalhadores para uma participação ativa e responsável na sociedade, é necessário criar condições diferenciadas para difundir informações e conhecimentos, evitando-se a centralização do saber, que constitui a base do poder da tecnocracia.

Em um mundo de mudanças rápidas e contínuas, nem os conhecimentos acumulados nem a conduta “correta” são tão importantes quanto a capacidade crescente dos estudantes de identificar os problemas existenciais e de pesquisar soluções originais e criativas. Observação e interpretação coletivas constituem a experiência de aprendizagem mais valiosa, que conduz à comunicação, à participação e à interação solidária, baseadas em consenso e “eficiência coletiva”. A educação²⁷ constrói-se e pode ser analisada através de coordenadas sociológicas, psicológicas, históricas, sendo que todas elas são pontuadas por vieses e, de maneira mais específica, por aspectos epistemológicos.

A epistemologia está presente nos objetos primeiros do processo pedagógico, visto que é o trato com o conhecimento, e de maneira indireta, em todas as atividades que circundam a educação, já que ela se fecunda nas ciências humanas e sociais e em aspectos aparentemente desvinculados da epistemologia, mas que não deixam de carregar maneiras de compreender a realidade, passando, assim, por pontos de contato com os processos do conhecimento.

A educação vê-se continuamente confrontada tanto com questões prático-científicas quanto filosóficas, e localiza seu conhecimento na difícil fronteira entre diversos campos do saber. Em outros termos, a educação está sempre sendo chamada a estabelecer um diálogo permanente com as outras ciências e com a filosofia, o que a torna um saber sem fronteiras. Por ser um campo interdisciplinar e transversal, é continuamente envolvida, de um modo ou de outro, com todas as problemáticas

²⁷ A multiplicidade de sentidos com que se entende o termo “educação”, em sua historicidade e totalidade, impossibilita-nos encerrar essa categoria das ciências humanas em um único conceito, razão pela qual optamos por aludir, neste trabalho, ao conceito de “processos educativos” como a ação de educar ou, parafraseando Habermas, como ação comunicativa. Nesse sentido, o entendimento sobre o conceito de processos educativos está relacionado com o agir da pedagogia em sua diversidade prática e teórica, o que confere ao termo um caráter genérico que engloba a filosofia da ação educativa, os agentes da educação (professor/aluno), e seus papéis de ação interativa no percurso da aprendizagem. Portanto, processos educativos é a categoria empregada pela pesquisa para refletir os aspectos relativos aos preceitos educativos da emancipação humana. No entanto, não nos furtaremos de utilizar o termo “educação”, a partir do contexto de construção das ideias.

oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico, o que a leva a concentrar, diferenciar e justificar critérios de demarcação entre diferentes racionalidades.

Ao longo das construções sociais, os conceitos de racionalidade que percorrem os objetivos e procedimentos educacionais são oriundos de formas de implementação e expressão da racionalidade. Na história e na filosofia da educação contemporânea, muitos são os estudos²⁸ que apontam as formas de racionalidade que permeiam as políticas educativas, em que parecem ser preponderantes os pressupostos da racionalidade instrumental, como manifestação da razão dirigida a fins pré-determinados.

As prerrogativas da racionalidade instrumental, quando aliadas aos imperativos sistêmicos, relacionados ao dinheiro e ao poder da sociedade contemporânea, ou seja, a forte burocratização e a hegemonia dos fins econômicos, findam por romper as amarras sociais que preservam aquilo que Habermas denomina de espaço comunicativo de ação, *lócus* das relações apoiadas no entendimento e na solidariedade.

Ao transportar as análises de Habermas para o campo da educação, percebemos que a epistemologia e os interesses da escola não ficaram imunes à disponibilidade prática de uma razão técnica. Dito de outra maneira, a forma e o lugar que os interesses econômico-políticos e sociais ocupam na educação deixam à mostra o alcance da racionalidade instrumental nos procedimentos pedagógicos, como também suas consequências.

No âmbito pedagógico restrito (grade curricular, material didático, metodologia de ensino), as decorrências da razão instrumental podem ser detectadas em vários aspectos, como, por exemplo, a forma centralizada de implementar as políticas educacionais; a redução do sujeito do conhecimento a mero observador de fenômenos e da cultura; a fragmentação e homogeneização do processo de construção do conhecimento; a delimitação estreita do que devem ser considerados conhecimento e critérios de verdade; a falsa noção de neutralidade e a transformação das relações entre aluno e conhecimento (avaliações, processo de aprendizagem) em ações voltadas para a competitividade pessoal e o êxito.

A maneira como os sistemas de ensino estruturam seus programas curriculares, sua concepção de aprendizagem e suas bases metodológicas, colabora duplamente para os propósitos da razão instrumental: ao utilizá-la em sua teoria da educação, aceita seus pressupostos e decorrências, divulgando-os como modelo; e o pior, ao levá-la para a sala de aula, amplia seu poder hegemônico e aniquila a possibilidade de consolidar uma racionalidade mais aberta.

²⁸ Podemos citar Siebeneichler (1989); Mühl (2003); Trevisan (2000); Brennand (2000); (1999); Pucci (1994), Hermann (1996), (1993); (1992); Medeiros (1996), dentre outros.

A fragmentação com que tudo isso repercute faz reacender diversas teorias ou, no caso do campo da educação popular, diversos movimentos que denunciam a derrocada das esperanças utópicas, para que continuem lampejando os ideais iluministas para a educação. Desse modo, ancorados no fato de que a evolução social não contemplou mudanças significativas nas formas de pensar a educação, apesar de as múltiplas implicações dos discursos avançados da modernidade serem hoje quase que comuns, os processos educativos parecem não absorver na prática o caráter mais inovador da ideia sobre educação. Isso porque, como modelo que parece vigente nas estruturas do pensamento social, a racionalidade instrumental tem sido o preceito que eleva o tecnicismo como o paradigma pujante de uma ordem pragmática que tem trazido à educação a reprodução de um domínio silencioso. Mas, que forças simbólicas continuam a alimentar essa contradição entre discurso inovador e práticas retrógradas? Embora hoje o discurso sobre a diversidade cultural, o outro, o diálogo, a inclusão, a flexibilidade das ideologias, as certezas e a evolução da Ciência, entre outros, estejam rompendo os paradigmas tradicionais acerca da educação, como justificar práticas tão destoantes dos discursos dominantes?

Para Habermas, a superação do quadro estreito, forjado pelas consequências da racionalidade instrumental, está em condicioná-la em espaços delimitados de atuação, restringindo seu campo de influência e, concomitantemente a isso, realizar um salto paradigmático que amplie o conceito de razão para além das relações objetivas e solitárias entre o sujeito do conhecimento e o objeto de estudo. Assim, justificamos nosso interesse de pesquisa na possibilidade de contribuir para a discussão de como promover ações de ruptura da razão instrumental, tão ainda presente nos processos comunicativos e nos modelos educacionais vigentes em todos os níveis de ensino.

A opção por Habermas está no fato de sua teoria contextualizar o terreno sociológico e epistemológico, sobre o qual se constituiu o modelo de racionalidade presente nas ciências sociais e em muitos desdobramentos de evolução de diversas sociedades contemporâneas. Suas considerações acerca do itinerário da racionalidade, seus usos e desvios a partir da modernidade, deixam clara a preponderância do caráter exclusivamente instrumental na coordenação do conhecimento e suas finalidades, desprezando, em sua estruturação e aplicação, os elementos axiológicos e as consequências prático-morais. Essa mesma racionalidade tende a negligenciar os interesses que não se enquadram na ordenação técnica, taxando-os de irracionais, contingentes e desprovidos de significação.

Foi na perspectiva de desacoplar linhas pedagógicas que cerceiam a evolução da cognição, no contexto da apresentação de mundos possíveis, que buscamos na TAC as utopias de uma sociedade capitalista mais liberada da exploração sistêmica de

imperativos econômicos, em função de uma existência mais solidária e, sobretudo, igualitária. Não tememos afirmar que precisamos continuar acreditando na emancipação como sentido distante das filosofias da consciência e desvinculada do paradigma da subjetividade que trouxe unidade, individualidade e solidão para o sujeito educativo.

O agir comunicativo na educação não fecha seu entendimento na síntese do “homem perfeito”. Muito pelo contrário, demanda a percepção das incoerências e das incompletudes do sujeito, em seus planos de mundo, encorajando-o a buscar o entendimento entre as diferenças que, na contemporaneidade, parece um desafio sem precedentes. Isso significa que o agir comunicativo é uma janela filosófica e sociológica que se abre promissora ao pensamento educacional, mostrando paisagens que podem ser redefinidas a partir de cores mais iluminadas, esperançosas, utópicas. Reencantar a educação e a Ciência, lembrando Assmann (1998), em um momento tão difícil para a história da humanidade, em que a queda dos modelos de explicação do mundo atenua a derrocada de ideologias ainda tão arraigadas em nossa forma de ver, sentir e compreender os processos sociais no mundo que nos cerca, soa como afã de uma retórica pretenciosamente estabelecida por formalismos acadêmicos. Esse perigo, no entanto, é um desafio que incorremos arriscar, pois precisamos de aportes que fundamentem a existência de nossas perspectivas de ação. Precisamos sair da “caverna de Platão” e assumir os limites da existência de nosso ser diante da obscuridade que cerceia os olhares entrecruzados de nossas práticas educativas “labirínticas”.

Não temos o intuito de defender uma objetivação militante para a educação popular, no contexto da comunicação e da cultura vivida pelos processos educativos, visto que a TAC não traz soluções imediatas para problemas empíricos. No entanto, a apreensão educativa de seus princípios pode abrir caminhos para reintroduzir a razão como base legitimadora, destituindo o caráter instrumental do lugar privilegiado em que foi firmado. A originalidade desses fundamentos filosóficos coloca Habermas como um dos filósofos da ação social mais prestigiados da contemporaneidade, por revigorar questões que sempre estiveram no cerne do pensamento filosófico, como ser, vida, verdade, emancipação. Nesse sentido, a escolha do autor não foi aleatória, mas se respaldou na ideia de obstáculo epistemológico, conforme Bachelard (1996), que a própria investigação impôs.

Para Habermas, é inconcebível tornar a razão pertencente a um tempo findo, já que a incondicionalidade da existência humana confere o caráter fecundo da renovação em que as verdades só se tornam significativamente válidas quando a vida se processa a partir de um desacoplamento que possa equilibrar a formação de saberes espontâneos com aprendizagens formais. Em outros termos, diríamos que é o discurso otimista de que precisávamos para desenvolver este trabalho. Convém enfatizar que o desafio da

imersão da pesquisa nesse universo teórico se justifica no sentido de desenvolver mediações interpretativas que proponham revigorar os ânimos da educação que, em seu movimento de recusa à barbárie, também parece enclausurada nas instâncias renitentes de suas próprias pedagogias emprenhadas de fins.

Por essas vias, acreditamos que o trabalho, no reconhecimento prévio de seus limites e na tentativa viável de contemplar argumentos justos para a educação, pode superar as resistências da cultura especializada às discussões educacionais, destacando aí mesmo sua característica de iniciativa inusitada, posto que não encontramos registros de estudos que analisem as dissonâncias da tendência tecnicista do agir pedagógico a partir da TAC. Assim sendo, adentrar nesse mundo simbólico de significações interpretativas, conceitos, axiomas e perspectivas de ações acentua a peculiaridade que torna viável a legitimação desta pesquisa, como um trabalho que traz um foco *inédito* para a educação, principalmente no contexto regional.

A abordagem da temática tecnicista da educação, em sua historicidade, não pretende fazer uma descrição exaustiva do problema, mas se concentrar em momentos significativos da trajetória conceitual da pedagogia tecnicista para entender os desdobramentos de suas ações diante dos paradoxos vividos pela educação. Por isso, em termos pessoais, a motivação que subscreve o trabalho aglutina a perspectiva de superação dos limites inerentes à nossa própria formação intelectual e lança as luzes sobre a trajetória com que abraçamos a difícil tarefa de educar. Deparamo-nos com as disponibilidades de pedagogias tradicionais, por meio das quais convicções fechadas sobre a didática do conhecimento no percurso da aprendizagem estreitam a formação universitária dos nossos alunos, abrindo clareiras sobre o sentido da educação e os desafios dos processos educativos.

Percebemos, sobretudo, em sala de aula, uma ação pedagógica que, invadida por forças externas, torna-se propícia ao fortalecimento da razão instrumental. O caráter institucional e sistêmico que conduz essa razão, estabelecido por imperativos dominantes, parece (in)filtrar nossos esforços de integrar o conhecimento com o mundo vivido, como acervo pré-científico de saberes cotidianos, obliterando os esforços didático-filosóficos de superação da relação sujeito-objeto.

Sentimos o quanto é difícil superar o poder reprodutivo da razão instrumental que se impõe de diferentes formas, muitas vezes, confundindo ou influenciando nossa própria necessidade de entender o que somos. A relação sujeito-sujeito não galga sentido em processos educativos invadidos por uma razão colonizadora. Sentimos que mesmo a teoria moderna do conhecimento não pode desconsiderar que o positivismo continua servindo-se dos elementos da tradição, tanto empiristas quanto racionalistas, para solidificar, e não refletir, as certezas da Ciência como saber exclusivamente válido.

Por isso, aceitamos o convite que o próprio Habermas nos faz, em “Conhecimento e interesse”, para uma “autorreflexão” sobre a prática²⁹ que, antes de tudo, é um exercício cotidiano da capacidade comunicativa. O intuito, pois, é reestruturar o agir pedagógico de nossa prática educativa, através de uma compreensão aprofundada de fundamentos teóricos que reorientem a autoconcepção docente, abrindo as janelas dos horizontes para que possamos tomar decisões e implementar ações mais coerentes, diante dos problemas que se colocam contra nosso agir pedagógico.

Por essas vias, em função das intenções do estudo e em virtude do cerne das questões norteadoras, a seleção de conteúdos encontrou uma densidade fértil de elementos conceituais, o que necessitou de um recorte que considerasse as especificidades da investigação. Foi desse modo que o processo de categorização operacionalizou uma classificação de elementos teórico-conceituais advindos da TAC. A própria teoria “moldou” o próprio fenômeno de estudo e, dessa relação recíproca de influências que definiu o caráter da própria metodologia de análise, as proposições de valor, levantadas como referência de significados para responder às questões-chave, necessitaram de uma sistematização das ideias, a partir da organização das categorias de análise.

Como a investigação não comportou evidências empíricas, tanto através de observações controladas quanto de experimentos descritivos, trilhamos os rumos do exercício argumentativo, principal característica da pesquisa teórica. Habermas (1999) acredita que formas comunicativas arquitetam a argumentação. Com isso, podemos dizer que é ela que dá coesão à construção do conhecimento e aos processos de aprendizagem em suas diversas funções.

Nesse sentido, para a arquitetura argumentativa, foi necessário reunir as categorias, primeiramente, a partir do conceito-chave de *racionalidade*, a partir do qual agrupamos as rubricas teóricas através de critérios léxicos, expressivos e sociológicos, fomentando ideias conectadas, direta ou indiretamente, aos processos educativos em sua dimensão crítica. As situações e, portanto, as significações que formaram o entorno do objeto, relacionaram os conceitos da TAC para compreender os sentidos emancipatórios da razão no agir pedagógico.

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam

²⁹ Habermas entende por “prática” a essência dos interesses cognitivos que coordenam as ciências do homem. A partir dessa concepção, ele aniquila toda e qualquer disfunção entre o prático e o teórico, no sentido de que o prático não corresponde ao conhecimento técnico, em si, que busca objetivar a realidade. O constituinte “prático” conserva o entendimento intersubjetivo nos planos concretos de mundo, haja vista que se materializa na comunicação ordinária.

noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 1995, p. 118).

Foi assim que o critério de categorização assumiu uma dimensão que vem da própria densidade da teoria, precisamente da categoria-base que propiciou o ordenamento fluido do conjunto de elementos teóricos que, em nosso entender, não poderiam assumir perspectivas de um sistema fechado, no sentido objetivista.

As dissidências entre objetividade e subjetividade, conservadas pela tradição, têm estabelecido uma dualidade conflitante em relação ao fazer científico. Habermas, entretanto, dizima esses antagonismos históricos por não acreditar na contrariedade, mas na complementaridade entre objetividade e subjetividade.

Já que o discurso da Ciência é uma produção fundada por componentes que integram o sujeito, a cultura e a sociedade, esferas constituintes do mundo natural que dão sentido à vida do sujeito, entendemos que as distinções que envolvem as pretensões de verdade sobre os processos educativos necessitam de uma discussão que germine argumentos válidos. Por isso, necessitávamos de um procedimento que justificasse nossos interesses, sem que decaíssemos no perigoso jogo histórico, e quase indissolúvel, que separa sujeito e objeto. Foi nesse sentido que nos apoiamos em duas perspectivas metodológicas: a) o método aberto para a escolha de categorias; e b) a hermenêutica filosófica, na perspectiva habermasiana, para a interpretação do fenômeno.

O método aberto trouxe-nos a discussão sobre a construção do saber, mostrando que precisávamos de critérios de pertinência para a escolha das categorias. A literatura aponta a possibilidade para a classificação dos elementos teóricos, através dessa perspectiva de leitura e compreensão das unidades de análise, por meio de um procedimento denominado de “modelo aberto” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Trata-se de uma ordenação que vai aglutinando, ao longo do processo de investigação, categorias suficientemente relacionadas para garantir confiabilidade ao discurso sobre o objeto.

Entendemos a questão da confiabilidade como algo intrínseco, quando a teoria assume pressupostos universalizados, como é o caso da TAC. As múltiplas vertentes do legado habermasiano, sobre o qual se desenrola uma teoria da sociedade, da razão e da modernidade, através do princípio unificador da comunicação, traz-nos conceitos fundamentais para a crítica fundadora de outra ordem social para a cultura entre os povos.

Por esse distinto caráter, vemos no modelo aberto uma forma de trilhar as multipolaridades da teoria e, dela, abstrairmos a concatenação de seus princípios universais. O procedimento de compreensão reuniu as vantagens de, ao longo da leitura,

construir ordenamento de categorias que permitissem, desde o início, acrescentar elementos ao longo da investigação. Tais elementos são constituídos pelas próprias categorias e suas repercussões de entendimento que, via de regra, abrem-se ao surgimento de outras categorias, mesmo que não façam parte diretamente do arcabouço discursivo da TAC.

Essa escolha ensejou-se, pois, como muito oportuna para a leitura e promissora para a análise subsequente, posto que o modelo aberto dá margem, em termos metodológicos, para construir o objeto no interior da própria teoria, mas no sentido de uma relação de influências recíprocas e não unidirecional, isto é, nem a teoria sozinha modulou o objeto, nem o próprio objeto foi enclausurado nos limites da teoria. A compreensão do objeto a partir dos axiomas teóricos foi possível, de acordo com o modelo aberto, para que organizássemos as unidades de análise, selecionando categorias na teoria e no próprio campo de ação de que o objeto faz parte.

A partir desse processo metódico, chegamos a apontar as categorias que subsidiaram o terreno fértil da investigação, como resultado da ancoragem na dimensão de sentidos das esferas conceituais. A eleição das categorias não é finalista, isto é, a perspectiva do modelo aberto de exploração da compreensão é servir de ferramenta para a interpretação, podendo aglutinar outras categorias ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, a imersão teórica possibilitou o recorte do seguinte quadro de **categorias:**

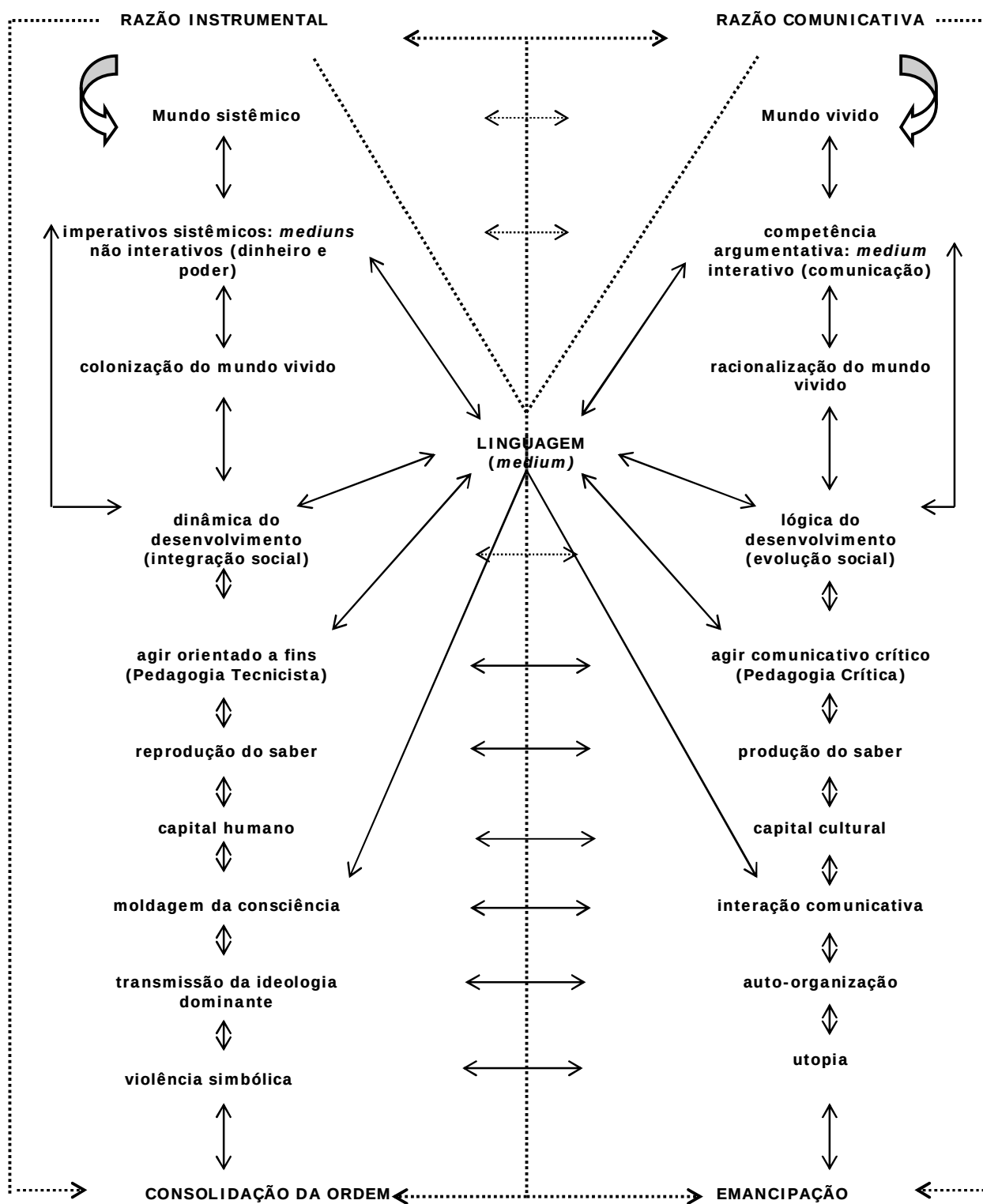


FIGURA 1: Plano analítico de categorias da investigação construído a partir do modelo aberto.
FONTE: Hermenêutica da pesquisa (2008).

Para Habermas, a conexão entre mundo da vida (estrutura pré-reflexiva de saberes naturais) e mundo da Ciência (estrutura reflexiva de prescrição de saberes sobre a natureza) pode ser mediada pela tarefa comunicativa da hermenêutica. Na raiz desse pensamento, reside o despontar de um entendimento tão promissor que leva Habermas a crer que, na base do entendimento, reside um acordo fundamental.

Abrir possibilidades de reflexão, a partir do que delineamos como problema conectado com o mundo vivido pelo sujeito e o mundo do discurso científico reproduzido pelos processos educativos tornou-se um desafio que buscamos compreender a partir da hermenêutica habermasiana.

A escolha por esse método não somente encontra respaldo na própria teoria que fundamenta o trabalho, como também encontramos na hermenêutica um complexo que reconhece, na relação entre linguagem e interação, a instância para um plano analítico válido, na densa interpenetração de ideias que encadeiam a relação entre categorias. “O processo de pesquisa, que deve ser, ao mesmo tempo, um processo de auto-investigação, está comprometido aqui com as condições do diálogo analítico” (HABERMAS, 1987, p. 300).

A busca de sentido dos processos educativos emancipatórios perfaz, pois, uma das grandes encruzilhadas do educador, independentemente do nível de ensino. Por isso, vemos na filosofia hermenêutica muito mais do que uma possibilidade de validar o discurso, mas também uma porta que se abre para reportamos à sala de aula os sentidos reconstituídos pela mesma desesperança que abala as certezas da pedagogia clássica.

Desse modo, as categorias de investigação fazem parte de um sistema de ação, cujo movimento problematiza a nossa própria experiência docente que, por razões análogas a uma disponibilidade técnica de um sistema de ensino que unifica estratégias de ação, acaba corroborando a reprodução instrumentalizada do conhecimento. Portanto, como a hermenêutica “[...] equivale à maneira científica do agir interpretativo do cotidiano”, conforme enfatiza Habermas (1987, p. 185), trazemos esse fundamento interpretativo como base para nossa própria prática docente que se coloca problematizada. Isso não significa dizer que tornamos nossa história um estudo de caso, mas reiterar que é o pano de fundo de onde ressoa a articulação de nossas ideias, o qual, à luz da teoria, poderá ser rearticulado a partir da compreensão hermenêutica do objeto.

Temos percebido que a compreensão do sentido da educação, apesar de não ser um problema individualizado, desdobra-se como uma trincheira em um grande confronto de relações e ideologias políticas, corroborando as sinergias da própria essência da educação como campo ampliado e poroso de tensões e realizações, que se debate no

centro do mesmo caos que marca a grande crise da Ciência na contemporaneidade: a busca de verdades.

No campo das ciências humanas, o acesso privilegiado à verdade é uma posição autoritária que se desintegra a partir da problematização de uma razão “endeusada”, sobretudo porque, “hoje em dia, não existe mais tanta intolerância ao se discutir sobre o que pode e o que não pode valer como Ciência” (HABERMAS, 2001). Por esse intermédio, é possível entender a verdade como um tipo de pretensão de validade universal, e é a partir dela que as implicações universais do discurso fecundam ações de mudança. Habermas (2001) defende esse pressuposto, dizendo que a busca pela verdade não pode ser autoritária, porque faz parte do comprometimento de critérios públicos de racionalidade, isto é, com fins de legitimar o conhecimento sobre a realidade, a verdade segue metas consensuais.

Podemos, pois, entender a verdade como a filosofia que sustenta o conteúdo da comunicação, o princípio através do qual a Ciência socializa o conhecimento, por meio da construção de pretensões que se mostram precisas não através de medidas de certeza, mas que podem ser construídas por intermédio de argumentos refutáveis no percurso da compreensão hermenêutica.

2.2 Entre verdades e certezas: a hermenêutica como *trilha* no percurso da compreensão

Uma característica da existência humana é o fato de que a própria condição do homem, como sujeito histórico, faz com que ele busque explicações para a realidade, a partir de um incessante questionamento da razão. Entendemos que é investindo na compreensão que é possível retro ligar reflexão e ação, sendo a hermenêutica a ponte que pode intervir na mediação entre a razão científico-instrumental e outras formas de razão.

Por isso, apesar de a Ciência moderna ter moldado caminhos estreitos para a racionalidade, a consistência “política” do movimento epistemológico, nas ciências humanas e sociais, encontra à frente o desafio de não decretar uma *verdade* como *certeza*, mas alargar os limites da compreensão para que a experiência da verdade não se resuma à aplicação metódica das ciências empírico-analíticas, visto que o caráter interpretativo do método hermenêutico reconhece a interpretação como decorrente do componente histórico em que o sujeito (agente) e o objeto (fenômeno) se situam.

Essa transgressão de entendimento, que supera a relação entre sujeito e objeto causa um corte profundo entre o caráter inexorável das certezas e as refutações dialógicas das múltiplas verdades. É justamente nessa cisão entre a “razão autossuficiente” e a “razão solidária” que situamos a hermenêutica.

[...] a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem (PRESTES, 1996a, p. 20).

A hermenêutica é, pois, um método que busca respostas para a pluralidade de inquietações das ciências sociais, através da base integradora dos sentidos: a *compreensão*. “Compreendendo, eu transporto de tal maneira meu próprio eu naquilo que é exterior, que uma vivência passada ou uma vivência alheia se torna novamente presente numa vivência que é atualmente minha” (HABERMAS, 1987, p. 160).

A apreensão do contexto da racionalidade instrumental, no que se refere à integração dos processos educativos no domínio da pedagogia tecnicista, buscou tornar mais *compreensível* do que *explicável* o que conecta a vida concreta com interesses teóricos. “Uma ‘explicação’ requer a aplicação de proposições teóricas a fatos que têm sido constatados pela observação sistemática, independentemente de toda teoria. A ‘compreensão’ é, pelo contrário, um ato onde experiência e apreensão teórica estão amalgamadas” (HABERMAS, 1987, p. 159).

O que se pôs sob reflexão foram dúvidas práticas que não dependem de uma lógica imediata para serem resolvidas, porque exigem de suas próprias dimensões um pensar complexo que trate de tornar compreensível a própria teia de circunstâncias, que faz das manifestações atuais da racionalidade técnica um fenômeno importante para pensarmos a educação do Século XXI.

Foi nesse sentido que, de acordo com Habermas (2001, p. 120), o fenômeno de estudo foi sendo construído por um percurso metodológico baseado em “uma atitude reflexiva frente à tradição que, radicalmente problematizada, só pode ser já prosseguida através de uma crítica permanente”. Isso significa que as possibilidades interpretativas reuniram esforços para dispersar as contravenções da Ciência positiva e acenaram para a abertura da crítica sobre a legitimação das verdades possíveis sobre o agir pedagógico.

Conforme já exposto, as possibilidades de alargar a compreensão sobre o objeto corresponderam, primeiramente, à organização das categorias teóricas, através das quais adentramos no pensamento habermasiano para correlacionar seus fundamentos sobre o paradigma da racionalidade com a crítica da razão moderna. Posteriormente,

nossa tentativa foi buscar alternativas, através dos conceitos, denominados de categorias universais pela hermenêutica, para que pudéssemos compreender os significados de processos educativos emancipatórios.

A concepção de “compreensão” que Habermas defende viabilizou entendermos a própria teoria habermasiana, isto é, estudamos o autor para apreender a base da hermenêutica e, por outro lado, foi esse próprio método que fundou a compreensão do complexo teórico da TAC. Essa via de mão dupla coadunou, numa mesma teia de elementos constitutivos, a teoria e o método: nuances de um só fundamento metodológico.

Desse modo, tentamos articular uma discussão sobre a racionalidade comunicativa para possibilitar uma análise crítica das patologias sociais e escolares, assim como das imagens religiosas e metafísicas do mundo. Buscamos, assim, entender como a racionalidade comunicativa pode ser inserida nos processos educativos, como dimensão possível que pode ser desenvolvida no itinerário da aprendizagem.

O esforço dessa experiência hermenêutica ensejou a ideia de que precisamos desprender os processos educativos das amarras conceituais com que foram arrolados pela tradição científico-objetivista e por ideologias ditas “de classes populares” que, pela nova ordem econômico-cultural e científica, não encontram mais respaldo em paradigmas que se definham com o tempo histórico-político, econômico-social e cultural.

Do ponto de vista habermasiano, a compreensão de sentido é um estágio da interpretação sistematizada, não com o intuito de decifrar, no sentido cartesiano, as soluções de problemas, mas construir um conjunto de ideias formado por unidades de sentido para uma “compreensão hermenêutica que conceba relações simbólicas como se fossem relações fatuais. O que chamamos de hermenêutica é assim uma forma de experiência e, ao mesmo tempo, uma forma de análise gramatical” (HABERMAS, 1987, p. 173). No entanto, a compreensão hermenêutica não é apenas um método para a interpretação de textos. Ela surge naturalmente diante da condição imanente e inerente da comunicação humana e seus impasses em busca do esclarecimento das coisas. “A compreensão hermenêutica não é outra coisa que a forma metodologicamente desenvolvida daquela reflexibilidade vaga ou semitransparência na qual sempre já se processa a vida dos homens em comunicação pré-científica e em interação social” (HABERMAS, 1987, p. 162).

A contribuição que Habermas traz para a filosofia hermenêutica é, sobretudo, a de atribuir ao método uma perspectiva crítica³⁰, combinando a responsabilidade de guiar o método de modo objetivo com a procura do conhecimento relevante aos planos concretos de vida. Assim, a hermenêutica habermasiana norteia-se pelo princípio da razão como necessidade de comunicação e autoderminação ilimitada. Adverte a prioridade de descamar os interesses escusos do conhecimento, uma vez que a pretensão não se restringe a uma explicação, *per si*, mas, muito além de uma simples retórica, exorta a mudança da realidade através de saberes compatíveis com a formação do espírito crítico.

Assim, a hermenêutica coaduna-se, numa mesma linha de interesses, com um plano prático de vida cotidiana e, conseqüentemente, com um plano interpretativo voltado para a construção do saber, o que torna a exegese hermenêutica, na concepção de Habermas, um fazer analítico que integra a linguagem e a experiência, buscando confirmar as bases empíricas que se colocam como plano natural da esfera circular da interpretação.

2.2.1 Do giro à espiral: a reviravolta linguística da compreensão hermenêutica

Apesar de não ser nosso intuito aprofundar a discussão sobre regras hermenêuticas de interpretação textual, nem aventar uma reflexão sobre a epistemologia propícia às chamadas ciências do espírito, pretendemos auferir a compreensão como modo fundador da existência humana, já que as dimensões interpretativas não se circunscrevem somente pelo fazer da Ciência, mas fazem parte de uma ordem natural presente no cotidiano, que se aprimora de acordo com o desenvolvimento da competência argumentativa. Nesse sentido, percorremos o pensamento de Habermas, sobretudo em “Conhecimento em interesse”, para ancorar nosso entendimento sobre

³⁰ A referência ao fundamento da “crítica” é muito mais do que uma abstração subjetiva, pois se trata da progressão que Habermas atribui ao sujeito em suas etapas de vida. A crítica é o princípio da autorreflexão que, por sua vez, torna-se enfática quando faz parte da conjuntura sócio-histórica concreta em que é adquirido o “sentido” das coisas. Desse modo, a autorreflexão é, por semelhança, uma autocrítica, que só galga êxito quando o sujeito se assume como agente do agir comunicativo, livre de coações, sendo responsável pelos significados do conhecimento apreendido e reconstruído. A crítica é uma postura que conduz, portanto, à libertação. Por isso, Habermas defende que a racionalidade deve ser crítica, e não, manipuladora do conhecimento. Para isso, ela deve despir-se de atividades cognitivo-instrumentais, uma vez que, com esse tipo de racionalidade, o acordo é forjado por uma pseudocomunicação, não livre de coações, e o reconhecimento mútuo não se efetiva sem que haja algum tipo de violência. A racionalidade crítica é intersubjetiva e dialógica; nesse sentido, a crítica é o foco da ação comunicativa porque é na reflexão crítica (autônoma) que podemos tanto rejeitar como aceitar as pretensões de validade da tradição. A emancipação é o resultado desse processo histórico e ontológico em que a formação humana, na concepção de Habermas, encontra-se utopicamente inserida.

como o autor articula o diálogo, a partir do eixo histórico das perspectivas hermenêuticas.

As representações do “giro” e da “espiral” não são meramente ilustrativas, mas contextualizam os arcabouços filosóficos e epistemológicos com que a hermenêutica vem sendo estudada. A ideia do giro ou círculo hermenêutico antecede a teoria habermasiana, mas é justamente essa imagem simbólica que ele adota para desenrolar a didática do seu pensamento. No círculo hermenêutico, os condicionamentos existenciais e históricos estão presentes para integrar o sujeito em sua relação com a alteridade, isto é, o sujeito apresenta-se dialogando. Desse modo, “a peculiar aporia do método das ciências do espírito foi denominada de círculo hermenêutico” (HABERMAS, 1987, p. 181).

Apesar de adiantar os ataques³¹ que esse modelo circular (o giro) tem sofrido, Habermas o defende, dizendo que o entrelaçamento entre as proposições comunicativas, as ações e as vivências forma um movimento que tem na linguagem o *medium* circular de sentido lógico. Em outras palavras, o diálogo hermenêutico não se limita às idas e vindas de perguntas e respostas, mas se põe na perspectiva do acordo sobre o conteúdo em evidência, o que significa dizer que a forma com que se chega ao consenso, nos processos em que a comunicação intersubjetiva é fomentada, é muito mais importante do que uma compreensão forjada por estratégias.

O modo aparentemente circular do proceder (hermenêutico), o qual consiste em explicar as partes à luz de uma compreensão antecipada e difusa do todo e, inversamente, em explanar o todo à luz das partes paulatinamente precisadas, pode ser satisfatório para interpretar certas manifestações vitais e a história de certas evoluções concretas: a hermenêutica é a base das ciências históricas do espírito (HABERMAS, 1987, p. 194).

Podemos, pois, entender o círculo hermenêutico como um processo no qual a consciência em si busca superar seus limites para entender a situação. É como se a linguagem retroligasse o diálogo com o pensamento interior e, nas idas e vindas das ideias, propiciasse uma mesa redonda, pondo a reflexão ao alcance comunicativo do outro.

Pensando dessa forma, concordamos com Habermas que a hermenêutica pode ser o elo das conexões entre o mundo da Ciência e o mundo da vida porque ela não se restringe a um método científico, isto é, faz parte de uma ontologia natural exercitada de acordo com a cultura e o desenvolvimento cognitivo. O saber não elaborado, ao invés de

³¹ O fundamento de tais críticas reside no fato de que o círculo possibilita um giro uniforme, em que o pensamento percorre um mesmo caminho vicioso, isto é, os sentidos não assumem uma progressão, mas se limitam numa circunferência, cujo raio de ação e reflexão é restrita. O giro encerra a expansão que rompeu com a mesma rigidez que fundou o método hermenêutico.

ser o contrário em relação à Ciência, é justamente o que situa a relação entre o mundo vivido por saberes pré-teóricos e o mundo científico de saberes construídos. Assim, o círculo hermenêutico pode ser vivenciado na dimensão dialógica do entendimento nas esferas dos saberes.

O círculo da linguagem, do diálogo e da compreensão hermenêutica mantém viva a utopia da comunicação idealizada por outras formas de razão, livres das intenções instrumentais do agir. As condições das relações pessoais devem fundar-se, primeiramente, na intersubjetividade, isto é, no reconhecimento do papel do outro dentro do círculo dialógico, o que faz com que os desajustes comunicativos definham. O esclarecimento hermenêutico é um modo de compreensão inserido no convívio humano que, segundo Habermas, deve propiciar: a) a diferenciação entre consenso verdadeiro e consenso extorquido; b) as condições interativas que equilibrem a sistematização da comunicação, por meio de situações ideais de fala; c) o desfavorecimento de qualquer forma de domínio, o que implica a busca pelo “discurso razoável”, através da perseguição à verdade.

Com isso, vemos que o círculo não é o movimento vicioso de um procedimento padrão, mas o esforço ideal para o esclarecimento comunicativo que, fundamentalmente, integra e interliga os sujeitos da ação na busca pela compreensão, pela verdade. A busca pelo acordo constituído sobre a verdade justa é, pois, o movimento valorativo que torna cíclica a compreensão hermenêutica, o que conduz à ênfase habermasiana sobre o acordo fático. Portanto, o princípio regulativo da compreensão hermenêutica não diz respeito a regras disciplinares de conduta, mas ao reconhecimento a que o sujeito deve chegar para se conceber como agente comunicativo do acordo consensual. Em outras palavras, a compreensão é uma experiência privilegiada comungada entre sujeitos interativos.

A ideia de espiral, por sua vez, traz uma dimensão de complexidade sobre a qual o conhecimento é construído. Morin (2000, p. 46), em “Inteligência da complexidade”, afirma que “o conhecimento é uma aventura em espiral que tem um ponto de partida histórico, mas que não tem um fim [...]”. O movimento da espiral não é tão concêntrico quanto o circular, pois se lança na compreensão dos fenômenos que necessitam de um tratamento que exige o que o autor chamou de *complexo*. “No momento em que a Ciência de inspiração cartesiana ia muito logicamente do complexo ao simples, o pensamento científico contemporâneo tenta ler a complexidade do real sob a aparência simples dos fenômenos. De fato, não existem fenômenos simples” (MORIN, 2000, p. 45).

Apesar de fugir de nossos empenhos aprofundar esse foco epistemológico, a partir de uma articulação dialógica entre Habermas e Morin, assumimos a

responsabilidade de considerar os processos educativos como um fenômeno naturalmente complexo, o que implica dizer que tanto o giro quanto a espiral não são divergentes, mas podem coadunar-se na mesma base de significados para entendermos a racionalidade comunicativa voltada para processos educativos.

Para Habermas (1987, p. 186), podemos conceber a hermenêutica como uma corrente da comunicação, uma vez que a compreensão é, por excelência, um fenômeno advindo da experiência comunicativa.

Enquanto os métodos empírico-analíticos intentam liberar e apreender a realidade sob o ponto de vista transcendental de uma disponibilidade técnica, os modos de proceder da hermenêutica procuram assegurar a intersubjetividade da compreensão nas formas correntes da comunicação e garantir uma ação sob normas que sejam universais. A compreensão hermenêutica tem, de acordo com sua estrutura, o objetivo de assegurar, no seio das tradições culturais, uma autoconcepção dos indivíduos e dos grupos, susceptível de orientar a ação e o entendimento recíproco de diferentes grupos e indivíduos. Ela possibilita a forma de um consenso espontâneo e o tipo da intersubjetividade indireta; dela depende a atividade pertinente à comunicação.

A compreensão do que é manifestado pelo discurso assume uma característica importante para o entendimento comum, que envolve a refutação do conteúdo da comunicação: trata-se dos elementos comuns entre quem diz e quem compreende que se conectam numa atmosfera inteligível e sistemática de argumentações, esforçando-se para conferir lógica aos sentidos construídos e partilhados intersubjetivamente. Essa marca da compreensão, nos interstícios das ciências humanas, assume um caráter de sublimar importância para tornar ainda mais complexo, como também ainda mais apaixonante, o método interpretativo para a produção do conhecimento e para os processos educativos.

A compreensão hermenêutica pode alcançar a objetividade, na medida em que o sujeito que compreende aprende, através da apropriação comunicativa das objetivações alheias, a se perceber a si mesmo em seu próprio processo formativo. Uma interpretação não pode atingir e perpassar o objeto senão na proporção em que o intérprete reflete o objeto e, ao mesmo tempo, a si mesmo, como momentos de um conjunto objetivo que abarca e constitui tanto um quanto outro. Nesse sentido a objetividade do compreender está ligada a um princípio que, apenas aparentemente, é subjetivista (HABERMAS, 1987, p. 191).

Na tradição que remonta a Hegel, “agarrar pelo pensamento” talvez seja a síntese mais significativa e, por outro lado, mais complexa de traduzir a concepção do método hermenêutico, pois o pensamento hermético aponta esse método como o percurso de trazer à luz o que está oculto. Mas, como agarrar o pensamento no sentido de alcançar a verdade? Há muito tempo que essa pergunta é a chave do debate que causa polêmica para a Ciência e para a Filosofia.

Wilhelm Dilthey³², em seu tempo, deu um salto histórico, oferecendo algumas respostas plausíveis para essa questão, dizendo que, nas ciências do espírito, todo saber é um saber compreensivo. O autor não encerra uma concepção semicientífica para a compreensão, mas localiza a significação nas possibilidades de reconstruir a linguagem, no clima existencial de uma cultura em movimento. Com isso, constatamos que a interpretação não pode desvincular-se do contexto que a gera, ou seja, é um ato cultural, e que a verdade é a consequência da crítica, cuja síntese é resultado de acordos que se põem lógicos a todos, a partir de cada contexto cultural.

Seguindo esse raciocínio, este texto, por exemplo, foi construído tendo como condicionante propulsor o cenário natural de nossa cultura, com todas as heranças simbólicas e as visões (im)parciais de significados, que são “respirados” a partir do mundo vivido, solo no qual foi escrito. A interpretação que subjaz ao discurso, para ser aceito pelos leitores, necessita respaldar-se em um conjunto de regras já reconhecidas e aceitas, porém reformuláveis, que fazem parte do conhecimento do sujeito proponente da comunicação. No entanto, para sua legitimação, o texto precisa de aprovação dos pares, isto é, que cheguemos a um “acordo” sobre a validade de seu conteúdo. Para Habermas (1987, p. 162-3), por-se sob críticas não é subjugar-se a determinações objetivadoras, mas assumir posturas de autoobjetivação que determinarão a formação da autonomia da fala.

Como o ato de compreender outra coisa não faz senão repetir de maneira explícita o movimento que, de qualquer forma, se executa enquanto processo de formação do espírito em termos de auto-objetivação, o sujeito cognoscente é, ao mesmo tempo, parcela de um processo a partir do qual o mundo cultural se impõe como realidade própria. Nesta medida o sujeito compreende cientificamente as objetivações de cujo surgimento também participa.

As ponderações de Dilthey, podemos dizer, estão à frente de sua época, sobretudo quando a zona divergente das ciências naturais e das ciências do espírito é estabelecida através de uma perspectiva denominada “compreensiva”.

Habermas (1987, p. 160) encontra em Dilthey um modelo coerente de percepção que se fundamenta na filosofia da reflexão, estabelecendo, como mecanismo lógico da Ciência, uma inter-relação entre *vivência*, *expressão* e *compreensão*. Com isso, podemos entender que “a compreensão do que se expressa e a experiência que se vive possuem relações de reciprocidade”. Dilthey havia classificado essas formas elementares da

³² Como filósofo, historiador e crítico literário, o professor universitário alemão, Wilhelm Dilthey (1833-1911), ficou conhecido por seus estudos sobre metodologia das ciências sociais. Suas ideias influenciaram a sociologia de Max Weber e contribuíram para a reflexão sobre o estatuto das ciências naturais e das ciências do espírito. A questão da compreensão hermenêutica é um eixo que ganhou destaque em seu pensamento.

compreensão em três classes de manifestações vitais: a) as expressões verbais, b) as ações e c) as expressões vivenciais.

a) Expressões verbais: estão presentes na relação dialógica entre emissor e receptor. A compreensão hermenêutica se dá de modo quase instantâneo para quem profere e para quem apreende o sentido da comunicação. Assim, a compreensão, voltada para o conteúdo do pensamento, sem alterações, assume um peso valorativo quando as expressões verbais acontecem em um contexto concreto de mundo. A fala e a linguagem podem pertencer a uma estrutura comum, mas a compreensão mútua só se integraliza a partir de uma tensão que se trava em busca do sentido comum, o que suscita a hermenêutica como elo que integra o “estranho” no percurso da compreensão. Os entraves do diálogo cotidiano acontecem como fator natural na dinâmica dos sentidos e exigem do emprego da linguagem articular a objetivação linguística com a totalidade da vida como tal.

b) Ações: paralelamente às objetivações linguísticas, a interpretação é facilitada por significações extraverbais, situadas no plano das ações. Como segunda manifestação da compreensão, a ação complementa a interpretação em virtude de ser uma atividade intencional que orienta o agente através de normas. Desse modo, ação e conteúdo guardam uma estreita relação de reciprocidade, e as normas de suas conexões se estabelecem através da lógica interna entre seus polos de possibilidades, o que torna possível a formulação de hipóteses.

c) Expressões vivenciais: são concebidas como outra manifestação vital da compreensão, em razão de correlacionar a visibilidade ou sinceridade entre a posição do eu e suas objetivações verbais e extraverbais. Faz parte dessa manifestação todo um arcabouço de sensações que se exteriorizam numa relação não verbal das expressões humanas. “A expressão vivencial é entendida como um indício de intenções não expressas e da relação inexprimível do eu com suas objetivações” (HABERMAS, 1987, p. 177). Nesse sentido, é na estrutura da linguagem cotidiana que a integração das três manifestações vitais é subsidiada pelo círculo/espiral da compreensão hermenêutica.

Embora Habermas reconheça que esse pensamento pertence ao clima intelectual do Século XIX, caracterizado, sobretudo, pelo positivismo, percebe também que Dilthey tem dificuldades de ultrapassar a filosofia da consciência rumo a um raciocínio lógico-investigatório sobre o “sentido”. Habermas entende que o problema parece recair sobre o fato de que Dilthey permanece relacionando vivência, expressão e compreensão a partir de um plano metodológico estrito, ou seja, trazendo implicações para a

hermenêutica a partir de referências mais biográficas do que históricas, o que se torna problemático.

Percebemos, então, que o reconhecimento da realidade como aspecto inerente às relações vitais adquire um caráter significativo em uma totalidade, ou seja, a história da vida é uma unidade que conecta os elementos dispersos de valores e saberes que chamamos de “sentido”. Portanto, a presença do sujeito na história é marcada por sua própria existência e ação, dentro de um quadro de referências articulado naturalmente para atribuir significados valorativos às coisas no mundo, o que implica dizer que “todos os acontecimentos passados de uma biografia são, a cada momento, submetidos ao poder de uma interpretação retrospectiva” (HABERMAS, 1987, p. 165).

A biografia, relacionada à identidade, propicia a relação das partes com o todo, derivando a categoria da significação para a compreensão hermenêutica de Dilthey. Habermas (1987, p. 167) complementa dizendo que “não existe ‘significação’ senão em um sistema de referências cuja transformação corresponde a um processo de formação”. Em outros termos, a existência histórica do homem, com suas relações sociais e culturais, movimenta-se na mesma relação da vivência, da expressão e da comunicação, que constituem a base do método das ciências do espírito, isto é, as categorias triádicas da realidade que devem ser contempladas pela hermenêutica. Esses três componentes da realidade integram o círculo hermenêutico. A compreensão, com base nisso, ancora-se na estrutura cognitiva e no acervo de conhecimento anterior, sobre os quais as ações surgem como critério para a aprendizagem e para a práxis cotidiana da vida.

[...] a conexão entre vivência, expressão e compreensão perfaz em toda parte a fórmula geral através da qual a humanidade nos é apresentada como objeto das ciências do espírito [...] As ciências do espírito estão, assim, baseadas sobre tal conexão entre vida, expressão e compreensão (DILTHEY *apud* HABERMAS, 1987, p. 162).

Para refletir a questão do universal e do particular, Habermas dialoga com a psicanálise de Freud, para articular uma concepção integradora da personalidade no cenário da construção do conhecimento, deixando claro um dos princípios de sua teoria que, a nosso ver, sintetiza o quadro referencial de sua obra a partir daquele momento: *os processos de aprendizagem se realizam pelas vias do agir comunicativo*, que reconhecemos como base articuladora para conceber a pedagogia da comunicação³³.

³³ Schäfer e Schaller (1982), discutindo a didática comunicativa da Ciência educadora crítica, dizem que fora da comunicação não existem condições de vida. Isso significa que é a comunicação que propicia a posição do homem em sociedade, que articula os elementos subjetivos para orientar a atuação dos processos educativos em suas múltiplas formas interativas. Por isso, falar em pedagogia da comunicação é conceber a educação e os processos educativos como atuações sociais, cuja racionalidade é uma vertente do desdobramento da capacidade de fazer escolhas coerentemente necessárias para se tornar autônomo.

Aqui já percebemos que a revelação de uma compreensão hermenêutica do processo de educar dá-se pela linguagem, e não, pela consciência em si, reabrindo as páginas de uma história iniciada há mais dois séculos pelo movimento iluminista. Embora a questão da aprendizagem não seja explicitamente elaborada em seu marco teórico, torna-se central na perspectiva discursiva de Habermas (BERTEN, 2006) e surge como pano de fundo de uma densa cadeia de pressupostos de sociabilidade que buscam a emancipação do humano através da linguagem.

Como partícipe do mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e anuncia nossa presença nas circunstâncias discursivas, dialógicas, comunicativas, inaugurando uma diversidade de possibilidades interpretativas. O processo de conhecer não corrobora mais as velhas querelas entre sujeito-objeto, pois a hermenêutica recupera a posição da intersubjetividade. Explicando melhor: compreender não é sobrepor-se ao sentido, mas refletir sobre o que o outro pensa, numa perspectiva intersubjetiva que entrecruza as vozes em função do diálogo interpretativo. Isso não significa dizer que a flexibilidade do método hermenêutico retira a necessidade do rigor com que o conhecimento científico deve ser construído. Pelo contrário, tal flexibilidade adere ao objetivo intencional de se contrapor à observação controlada, posto que esta se tornou a via de acesso ao mundo, constituindo-se no procedimento tradicionalmente válido da Ciência clássica.

O que parece mais difícil, e por isso mais essencial, é fazer com que os sentidos construídos individualmente adquiram apreensões a partir de categorias consensuais. Para Dilthey, o geral e o particular afirmam-se como essenciais para a compreensão hermenêutica das “verdades universais”. Mas, como a pretensão da universalização é compatível com a intenção de apreender processos históricos individualizados? Habermas advoga que o problema do geral e do particular não reside nas experiências singulares, *per se*, mas na simetria dessas experiências com categorias genérico-abstratas. Nesses termos, o caráter fundamental da interpretação genérica não depende de uma observação controlada, restrita a uma experimentação, mas diz respeito a uma autorreflexão do papel do investigador frente ao seu objeto.

Podemos dizer, pois, que a zona de congruência entre a experiência (particular) e a possibilidade de expansão da abstração (geral) encontra respaldo na superação da Ciência que diverge sujeito e objeto, por intermédio da possibilidade que a teoria oferece para adequar as categorias universais da linguagem às proposições arquitetadas pelo intérprete. Nas esferas hermenêuticas, o problema do geral e do particular é resolvido quando a linguagem ordinária assume a função de intermediar as categorias universais com as conexões concretas da vida. A questão da universalidade, como enfatiza Rouanet

(1993), é uma questão coletiva, que visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. O mundo vivido de saberes particulares pode ser a via para a construção de saberes partilhados como gerais no arcabouço da interpretação.

Conforme enfatizamos anteriormente, o que parece mais difícil, e por isso mais essencial, é fazer com que os sentidos construídos individualmente adquiram apreensões a partir de interesses coletivos e consensuais. Para Dilthey, pois, o geral e o particular afirmam-se como essenciais para a compreensão hermenêutica das “verdades universais”. De acordo com Habermas (1987, p. 192), a questão não é tão rígida, posto que “a compreensão hermenêutica se liberta [...] da dialética específica do universal e do particular pela dialética comprometida com a comunicação da linguagem ordinária em prol de uma classificação unívoca de fenômenos próprios a uma lógica total e abrangente”.

Habermas reconhece que o problema lógico das ciências do homem é a combinação entre o universal e a individuação. Em sua concepção, a hermenêutica dissolve essa preocupação porque não se enclausura nas dimensões dialéticas entre o universal e o particular e pode livrar as ciências históricas do espírito das amarras da razão instrumental. “As ciências hermenêuticas estão embutidas nas interações mediatizadas pela linguagem ordinária, da mesma maneira como as ciências empírico-analíticas estão inseridas no setor da atividade instrumental” (HABERMAS, 1987, p. 186).

Em síntese, poderíamos dizer que a questão da compreensão hermenêutica é um aspecto que se insere na alteridade, na ética da conversação, na atitude de escuta e nas diferentes respostas que podem ser atribuídas ao caráter finito e limitado das verdades. Nesses termos, só é possível lançar-se nas aventuras hermenêuticas quando há disposição para dialogar com o outro, mesmo que esse outro seja um livro, uma informação midiática, um documento, um banco de dados ou uma pessoa.

A compreensão floresce, de início, nos interesses da vida prática. Aqui, as pessoas dependem das relações mútuas. Elas precisam fazer com que se entendam umas com as outras. Uma precisa saber o que o outro quer. É assim que despontam as formas elementares do compreender. É sob tais formas elementares que concebo a interpretação de uma expressão vital particular (HABERMAS, 1987, p. 184).

Como experiência ontológica e histórica, a reflexão hermenêutica é limitada e parcial. Portanto, livra-se do ideal de transparência plena do sujeito, como anunciava a Ciência moderna. A história e a tradição são componentes constitutivos da própria existência do sujeito, e isso não pode ser negligenciado pelo papel da interpretação. O sentido do círculo hermenêutico enfatiza a compreensão como resultado de uma pré-

compreensão, procedente da tradição de sentido, mas pode ser reconcebida por meio de conteúdos novos.

Para os processos educativos, esse aspecto assume uma dimensão extremamente importante, considerando que a apreensão do conhecimento não é uma atividade isolada do ensino, mas faz parte de um agir pedagógico situado no tempo, o que traz para a ação da pedagogia a permanente necessidade de propiciar a autocrítica de sua própria razão.

Como método fundador da inspiração interpretativa, a hermenêutica habermasiana subsidiou nossa busca pela compreensão de sentidos sobre o fenômeno, cuja prevalência de significados permaneceu embaraçada, no início da pesquisa, vergada ao peso do mesmo problema que ambienta a busca pelas verdades sobre a razão técnica da pedagogia instrumental. A hermenêutica não foi tida como solução, mas propiciou o desvelamento das ideias a partir de apreensões pujantes que coordenaram o fio condutor da reflexão sobre o objeto, pondo-se disposta à discussão para ser aceita e/ou refutada, buscando lograr a crítica e o consenso.

É assim que convidamos os leitores, em sua multipolaridade e multiperspectiva de atribuição de sentidos, para a leitura deste texto, que guarda seus limites nas particularidades cognitivas e culturais que o geraram, bem como nas dissidências atuais da Ciência e seu “esvaziamento” de modelos, frente à crise em que vive. As verdades hermenêuticas do trabalho escapam, por isso, da promulgação das certezas, despe-se das obstinações sobre o dogmatismo do real e lança-se nos empolgantes movimentos que podem fazer circular a *comunicação* que, então, abre-se para o diálogo em *espiral*.

Podemos dizer que somente uma compreensão que se move nas descobertas de sua própria história pode ser considerada *crítica*, pelo fato de questionar as pretensões das verdades absolutas. Por isso, o caráter histórico da hermenêutica não alcança uma transparência *genuína* dos sentidos, mas absorve a polifonia de várias razões que ecoam numa multiplicidade de vozes, conforme discutiremos no capítulo a seguir.

Portanto, a fim de situar o leitor acerca da genealogia escolhida para “dissecar” o objeto deste estudo, continuamos a trilhar nos trajetos hermenêuticos, discutindo aspectos fundamentais sobre a racionalidade, na tentativa de buscar suas confluências históricas e entender o modo com que os processos educativos são situados no projeto moderno de mundo.

3 A racionalidade na sua multiplicidade de vozes

Estou [...] à procura dos vestígios de uma razão
que reconduza, sem apagar as distâncias, que
uma, sem reduzir o que é distinto ao mesmo
denominador, que entre estranhos torne
reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro
sua alteridade.

Jurgen Habermas

É na tentativa de compreendermos a dimensão instrumental que o agir da pedagogia tecnicista auferiu à sua própria razão que este capítulo aborda a racionalidade como expressão enraizada nas aspirações do projeto educativo moderno. Por isso, percebemos que a variedade de discursos sobre a racionalidade suplantou normas, fomentou conteúdos e levantou justificações para a formação do sujeito e sua pretendida emancipação.

O intuito de adentrarmos nas razões do pensamento técnico em educação, buscando as “leis” de suas ações refletidas, fundou-se na concepção de que os interesses da ação de educar se deparam com a necessidade de transcender os interesses coordenadores de domínios puramente técnicos, que se põem aparentemente nos desvios críticos do pensamento em relação à complexidade entre natureza e cultura, entre vida e sistema, entre integração e emancipação.

Aduzidos por inquietudes que nos mostram os desafios de uma análise coerente com a conjuntura da cultura planetária, em meio a dilemas sociais que trazem repercussões para a cultura e o comportamento humano, compreender os ideais da emancipação nos lança à frente à necessidade de confrontar a razão moderna com suas promessas para a educação: regras de um mesmo jogo.

Por essas vias, tomamos por empréstimo a tese de Habermas (2002, p. 153) de que “[...] a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes”, justamente para conferir o entendimento de que os vestígios de uma razão não centrífuga foram absorvidos pelo ideário educativo, diversificando o agir pedagógico com formas distintas de diferentes complexos de racionalidade.

Essa realidade tem propiciado uma situação que, a nosso ver, merece estar no centro do debate educacional: o conceito de racionalidade, justamente por se abrir ao diálogo das vozes, tem sido tomado por interesses finalistas que se esforçam para atrofiar a razão cada vez mais para um uso instrumental, aderindo às refrações sistêmicas de políticas de ensino delegadas por pedagogias reprodutoras do saber. Nessa perspectiva, vemos que, ao espalhar suas dimensões frutíferas para o cenário educativo, a racionalidade abriu espaços para as coordenadas de modelos pedagógicos restritamente envolvidos com interesses funcionais.

O esforço de Habermas (2001); (1999) para constituir a busca pela redefinição da razão e seus fundamentos críticos subsidiou um legado teórico que possibilita não somente aprofundarmos o olhar sobre o papel da razão no projeto de renovação do pensamento como também mantermos acesa a chama otimista do futuro humano. Ele defende a categoria da ação comunicativa como a razão possível, que envolve três complexos temáticos que se entrelaçam:

- a) o conceito de racionalidade comunicativa, estruturado para contrapor as reduções cognitivo-instrumentais conferidas à razão;
- b) o conceito de sociedade fundado em dois níveis, baseado no paradigma do mundo da vida e do mundo sistêmico;
- c) a teoria da modernidade, que busca explicação para as patologias sociais que se multiplicam pelas esferas das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para aprofundar a discussão dos próximos capítulos, situaremos o leitor nos complexos temáticos destacados na TAC, para que seja possível encadear as propostas da educação na conjuntura do projeto de mundo.

Na TAC, Habermas parte da hipótese de que os espaços da ação comunicativa que se estruturam ficam submetidos aos imperativos sistêmicos (dinheiro e poder), que são organizados formalmente para ser autônomos. Esse pressuposto é importante para

entendermos o lugar da razão e as invasões a que esse espaço foi submetido no cenário da autonomia do saber e da modernidade.

Para Habermas (1999), a racionalidade não está no saber, *per si*, mas no uso que se faz do conhecimento. Nesse caso, o conceito de razão assume não somente uma perspectiva subjetiva, mas também social dos modos de agir. O uso do saber pode ser explícito ou implícito, coordenado pela linguagem como engenharia de sentidos que tanto pode orientar a interação, como fechar suas possibilidades. Assim, as emissões ou manifestações da razão dependem do fim atribuído ao saber.

Nesse sentido, Habermas (1999, p. 26) considera que o conceito de racionalidade vem sempre carregado de conteúdo normativo, guardando relações com o comportamento e as ações do sujeito no mundo objetivo. Isso implica dizer que o conceito de racionalidade não se restringe à capacidade crítica de argumentação frente à defesa de uma ideia, mas às possibilidades de justificações dessas mesmas ideias, no julgamento ético-moral de suas pretensões de validade.

O termo 'racional' não somente se utiliza em conexão com emissões ou manifestações que podem ser verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficazes. A racionalidade imanente à prática comunicativa abarca um sentido mais amplo. Remete a diversas possibilidades de argumentação como a outras tantas possibilidades de prosseguir a ação comunicativa com meios reflexivos.

Sendo assim, o conceito de racionalidade está incluído nas referências sobre a utilização do saber nos contextos de formação do discurso, assumindo uma dupla vertente: a) a utilização não comunicativa do saber, controlada pela racionalidade cognitivo-instrumental³⁴; b) a utilização comunicativa do saber, suscitado por atos de fala e coordenado pela racionalidade comunicativa.

Por entender que o enunciado de uma racionalidade esclarecedora trouxe múltiplas formas de apreensão e manifestação da razão, através do uso do saber, percebemos que as diversas tendências do agir pedagógico, que se espalharam em busca de legitimação para a formação humana, baseiam-se em complexas inter-relações entre a ciência, a economia, a política e os mercados, que se alojaram e tiraram proveitos do que ficou conhecido na modernidade como paradigma da subjetividade.

³⁴ Para Habermas (1997, p. 57), a racionalidade instrumental orienta-se por regras técnicas, sobretudo apoiadas no uso do saber empírico. "Essas regras implicam, em cada caso, prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais, que podem revelar-se verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por *estratégias* que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais; essas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso. A ação racional teleológica realiza fins definidos sob condições dadas; mas, enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados, segundo critérios de um controle eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas".

Esse paradigma trata da definição de princípios identitários, para a valorização da personalidade, a partir da filosofia da consciência. No entanto, culminou com a individualidade exacerbada, trazendo solidão ao sujeito, e desarticulando interesses de base comum.

As crises deflagradas pelas consequências do paradigma da subjetividade parecem ressoar com mais força na atualidade, fazendo com que a Filosofia e a Ciência, que geriram os esforços de legitimação do *novo* mundo moderno, esforcem-se para resolver as dissidências que dificultam a compreensão da realidade.

Em tempo de desentendimentos entre povos, religiões e saberes, de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedades conscientes, de humanidade quase desumanizada, a crise de legitimação que afeta a vida social contemporânea e a educação, em particular, parece longe de ter fim. Por outro lado, considerando que para os ideais do esclarecimento nada deve parecer impossível de mudar, encampamos esse mesmo conceito com a convicção de que suas bases podem ser revigoradas para dar encaminhamento ao projeto inacabado da modernidade, restituindo as bases esperanças para que outros conceitos e outras ações possam ser construídos em detrimento da opressão, das desigualdades, da injustiça e das guerras.

3.1 Dimensões do conceito de razão: luzes da modernidade

Adentrar a pulsão do agir técnico em pedagogia possibilita-nos percorrer o trajeto da razão na modernidade, trazendo os elementos para compreendermos as ações pedagógicas como crias de uma tradição fundada no desencantamento do mundo e em função da unidade integradora da razão.

Podemos dizer que, no sentido da tradição, a razão é a capacidade humana de validar o saber, de julgá-lo a partir de princípios construídos como pertencentes ao conjunto lógico do pensamento. Desde a Grécia de Platão e Aristóteles, a razão, como tema existencial, tem feito parte das questões da alma e da formação das vontades. No sentido antigo, a razão era vista como a força ativa da psique humana, ordenadora de juízos, referências e valores que conduzem as habilidades do pensamento em função da vida.

Como o exercício da razão é inato à existência histórica e ontológica do ser, vemos que, no velho mundo grego, a razão já era concebida como o desenvolvimento natural das atividades mentais, caracterizando a condição humana em relação à sua

capacidade de discernimento entre as coisas no mundo. No entanto, o exercício racional se realiza sob vários níveis e a partir de vários condicionantes sociais. Nessas circunstâncias, a ideia de bom e de mau, de verdadeiro e de falso, por exemplo, são estabelecidos a partir de valores morais e sociais erigidos pela concepção de razão.

Por essas vias, é indiscutível a ideia de que o sujeito histórico é, fundamentalmente, um ser racional, sobretudo porque a razão está relacionada às faculdades de raciocínio, à capacidade de pensar, à lucidez. Mesmo no Século XVII, época em que os deuses instituídos pela Igreja mantinham cercadas as referências à verdade, a teoria do conhecimento já engendrava os alicerces de suas bases, no sentido de constituir os primeiros passos para a revolução científica que estava por vir. Duas correntes filosóficas surgiram para pensar os critérios de certeza, com o intuito de situar as correlações entre o pensamento e o objeto: o *racionalismo* e o *empirismo*.

O racionalismo fundamentou a concepção sobre o ser a partir do paradigma do conhecimento ou da própria razão, através da intuição intelectual por intermédio da matemática. Na raiz do empreendimento racionalista, o conhecimento é fruto do intelecto, uma espécie de intuição aprimorada e lógica sobre as coisas no mundo. A ideia de ser e a descoberta do método de René Descartes, como também as contribuições de Leibniz e Espinosa, propiciaram enfatizar a Ciência como objeto do espírito, que se faz a partir de abstrações sobre a existência no mundo – “penso, logo existo”.

As possibilidades de conhecer *a priori* evidenciaram que, para os racionalistas, o poder da razão se concentra na percepção do mundo por intermédio de ideias claras e distintas. A ideia do *a priori* foi tão forte que se transformou em categoria de relevo acentuado, destacando a mente como campo de estruturas pré-formadas, que conduz o pensamento natural, desenvolvendo seu poder de abstração. Os racionalistas acreditam na infinita capacidade humana de atingir verdades universais, através do pensamento sobre a existência, deixando, intencionalmente, em segundo plano a experiência, porém não a renegando.

O empirismo, por sua vez, foi a orientação filosófica que reiterou a supremacia da “experiência” sensível das coisas e procurou ligar, persistentemente, o saber à experiência vivida. A experiência era entendida como conteúdos muito mais sensoriais do que intuitivos, evidenciando a consciência sobre o fazer prático que designa verdades pela verificação dos sentidos. O empirismo, assim, renega qualquer tipo de conhecimento que não obedeça a essa disposição e persiste que não existe saber *a priori*, isto é, que o conhecimento não é inato, intuitivo ou que se evidencie única e exclusivamente pela credibilidade de uso da razão – “nada há no intelecto que não tenha previamente estado nos sentidos”.

Para pensadores como Francis Bacon, John Locke e Davis Hume, representantes ilustres da corrente empirista, os sentidos e o caráter experimental são a maneira de elaborar o acesso ao conhecimento, o que significa que a razão é uma consequência subordinada à própria experimentação. Assim, para a razão ter acesso ao conhecimento, necessita fundar-se nos materiais fornecidos pelos sentidos. Os empiristas desconfiam do caráter absoluto das verdades e, por isso, questionam seu *status* de legitimação e o princípio de causalidade. O caráter exacerbado das experiências, que conduz a um ceticismo marcante sobre tudo o que não se pode “tocar” e invalidar conhecimentos que não se centralizam na base fundamentalista da experiência, como a matemática, são pontos críticos enfocados como arbitrariedades do empirismo. As vertentes pragmáticas e instrumentais dessa corrente anunciaram a técnica como o método mais elaborado da ciência experimental que, por sua vez, deve preocupar-se com o aprimoramento cada vez mais acentuado da tecnologia.

Com o avanço das ideias e dos experimentos, o que propiciou significativos aprimoramentos dos sistemas técnicos, a revolução do pensamento aparece cada vez mais irrefreável. Com o Século XVIII, a época do esclarecimento (*Aufklärung*), o aperfeiçoamento da tecnologia e o domínio da natureza pela objetivação e manipulação dos objetos perceptíveis fizeram com que as imagens de mundo se dessacralizassem. Isso significa que a religião começou a perder seu poder mítico de explicar o mundo.

O princípio da razão, ainda influenciado pelo racionalismo e pelo empirismo, é o paradigma para o pensamento livre de qualquer tutela, que promete resolução para os problemas do homem e expande seu raio de ação para esferas sociais como a política, a economia, a moral, a arte e a religião. A força do pensamento ganha exaltação em detrimento dos dogmas fechados da igreja e dos sistemas coercitivos dos monarcas.

O Ocidente operacionalizou a racionalidade como a revelação da forma singular de buscar a verdade. Foi dessa forma que o projeto político do Século das Luzes optou por um tipo de racionalidade, cuja licitude se respaldou profundamente no empirismo e no racionalismo. Isso gerou uma ação de controle sobre o conhecimento e sobre a relação do sujeito frente ao objeto, o que culminou na ascensão de uma racionalidade dedutiva, de mão única. A racionalidade do método científico julgava, a partir de procedimentos, o melhor caminho para chegar à verdade, fazendo com que uma proposição fosse testada como verdadeira ou falsa.

Trata-se da chegada do homem à era da modernidade, uma época esperançosa e controversa ao mesmo tempo, polemizada por suas características promissoras de trazer *luzes*, isto é, valorização para a assunção do homem no seio social, e suas respectivas oportunidades de desenvolvimento integral: moral, ético, jurídico, artístico, religioso. As promessas da modernidade ecoam até os dias de hoje, fato que fez o próprio termo

“moderno” assumir uma distinção valorativa que enaltece com qualidades aqueles que correspondem às características de inovação e criatividade, voltadas para a ruptura de sistemas de pensamento e comportamento retrógrados. Modernidade e modernização, no entanto, são conceitos que assumem perspectivas diferenciadas, visto que, para Habermas (1999), a modernidade é um projeto racional e expansivo de reconstrução de valores comuns, e o processo de modernização das sociedades é considerado como perspectiva dirigida e conturbada, decretando a fase radical da racionalização.

Por modernidade, entendemos a chegada do sujeito a uma época que se contrapõe à tradição do saber homologado pelo não questionamento. Trata-se da descoberta de um novo mundo, do renascimento para uma vida fundada na sabedoria compartilhada e na abertura de investimentos para reposicionar o “homem moderno” na nova estrutura social da razão. A transformação prometida pela modernidade assume, conforme enfatiza Habermas (2000), um discurso filosófico que integra todos numa mesma dimensão de possibilidades, universalizando direitos igualitários para acolher os sujeitos como filhos da “era prometida”.

O processo de modernização, por sua vez, foi o desdobramento vivido pela modernidade e assumiu as consequências das aventuras das paixões e das transformações. Na modernização, a razão transforma-se em racionalização, perde suas definições originais e assume as dimensões esquemáticas como aporte de razão instrumental. Os efeitos colaterais da modernização cultural foram sentidos, primeiramente, na Europa, principalmente a partir da década de 50. O Estado assume sua posição de controle sobre a economia, a ciência e a técnica, desabilita a modernidade de seu projeto original e assume suas feições de inovação na produção, e não, no pensamento.

Os engodos da modernização envolvem dicotomias globais, prosperadas nas formas mais caóticas de integrar interesses unilaterais para endossar políticas de desenvolvimento do capital. Os caminhos da racionalização econômica abriram-se para a industrialização, a gerência de mercados homogêneos e para a hegemonia dos processos produtivos em larga escala. Aderir à modernização garante avanços quase instantâneos a povos e nações. A razão instrumental relaciona as alianças através de planos comunicativos decretados por formalismos e dependências. Há, portanto, uma separação entre modernização e racionalidade, que Habermas (2000, p. 15) discute na seguinte perspectiva:

Refere-se a um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: a formação do capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento de produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos descentralizados e a formação de identidades nacionais, a expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida escolar

formal, refere-se à secularização de valores e normas. A teoria da modernização procede a uma abstração do conceito de modernidade de Weber com importantes consequências. Essa abstração dissocia a modernidade de suas origens na Europa dos novos tempos e utiliza-a até como um padrão neutralizado espaço-temporal de processos de desenvolvimento social em geral.

As contravenções tanto da modernidade quanto do processo de modernização são múltiplas e dividem as atenções e as opiniões de estudiosos que, por um lado, pregam sua derrocada como articulação fracassada, como projeção armada que nunca existiu. Em outra perspectiva, alguns pensadores argumentam que a modernidade não é falida, mas ainda está por se realizar. Esse entendimento assume toda uma discussão social acerca das patologias que asseveram a realidade de povos e nações, haja vista que, enquanto os países mais ricos do mundo consomem grande parte dos bens culturais produzidos no planeta, outros, da África, por exemplo, ainda guardam características da Idade Média em suas formas e perspectivas precárias de vida.

O limiar da modernidade caracterizar-se-ia, então, por esse processo e racionalização que se iniciou com a perda da 'intocabilidade' do marco institucional pelos subsistemas da ação racional dirigida a fins. As legitimações tradicionais tornam-se criticáveis ao compararem-se com os critérios da racionalidade própria das relações fim-meios; as informações provenientes do âmbito do saber tecnicamente utilizável imiscuíram-se nas tradições e compeliram a uma reconstrução das interpretações tradicionais do mundo (HABERMAS, 1997, p. 84).

Apesar disso, é inegável o reconhecimento de que a época moderna rasgou, por intermédio do paradigma da razão, as amarras deliberadas pela mitificação do pensamento. Mas o que busca, então, a razão? Nada menos que a realização total. Nada menos que a compreensão do infinito, da gênese de tudo, da evolução, do cosmos, através da ciência.

3.2 A razão iluminista e o desencantamento do mundo

Para a ciência moderna, a razão é o meio que constitui o sentido profundo da existência humana, pois nela a inteligência é chamada a procurar livremente as soluções capazes de oferecer um sentido pleno à vida. Assim, a razão torna-se um olhar aberto para a realidade, busca a totalidade dos fatores que a constituem e acolhe as possibilidades das complexidades e multiplicidades da vida humana.

Desse modo, a revolução científica vivida pela modernidade atribuiu à razão uma responsabilidade jamais vista em outra época da história, incumbindo-a de compreender

a realidade para organizá-la sob o domínio da natureza e da cultura, através de princípios de certezas que não admitiam outros tipos de procedimento, a não ser o método das observações controladas e dos experimentos comprovados. “A racionalidade do método científico, apoiado em procedimentos, passou a decidir sobre a possibilidade de uma proposição, em geral, ser verdadeira ou falsa” (HABERMAS, 2001, p. 14).

Nessas circunstâncias, no mundo Ocidental, o triunfo da razão e as subsequentes expressões da racionalidade moderna galgaram seu fôlego na autoafirmação da ciência como método para o domínio da natureza, fortalecido ainda no Século XVIII, apogeu de uma época que ficou conhecida como o Século das Luzes, do esclarecimento ou do Iluminismo, o movimento articulador. As características que subsidiaram a proposta da racionalidade iluminista, sobretudo os traços mais marcantes de suas influências, correlacionaram saber e agir, a partir do eixo central da razão. Essa seria a guinada revolucionária que livraria o homem dos mistérios com que havia se habituado a explicar o mundo, com base nas superstições.

A razão iluminista não renuncia ao rigor e à autonomia do método racionalista defendido por Descartes, no Século anterior. Por outro lado, além de apropriar-se do próprio expoente cartesiano, também prefere tomar como parâmetro a lógica da física contemporânea de Newton, cuja via é a análise do método fechado de Descartes, cujo raciocínio é a dedução pura. Newton move os fenômenos para poder descobrir seus princípios; Descartes encampa, contrariamente, a descoberta dos princípios como as leis universais sobre as quais os fenômenos (fatos) devem ser inseridos. O encaminhamento do método newtoniano não aprova esse percurso, mas alia *experiência* e *pensamento* em função da articulação dos fenômenos. O princípio é do particular para o geral, e a base metodológica é a observação. É esse programa metódico, na concepção de Cassirer (1994), que marca a ciência triunfante do Século XVIII.

Nascendo e desenvolvendo-se a partir da valorização da razão científica, o Iluminismo prometeu o conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. O conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve fundar-se na razão da liberdade. Libertar-se das agruras significa quebrar os limites para as descobertas do conhecimento, opondo-se à irracionalidade da Idade Média. Lutando contra a natureza do sagrado, que embutia no homem fraquezas, exigia a dessacralização das ideias, através da explicação racional dos fenômenos sociais e naturais.

O Iluminismo perseguiu o objetivo de trazer aos homens doutrinas que apregoassem o desenvolvimento da inteligência cognitiva, da aprendizagem, da produção do conhecimento. Não há dúvida alguma de que, para o movimento, a pretensão era

fortalecer o saber racional, reconhecido como a propulsão da superioridade do homem, diante da limitação das imagens explicativas da realidade.

Todas as energias do espírito permanecem ligadas a um centro motor comum. A diversidade, a variedade das formas é tão-só o desenvolvimento e o desdobramento de uma força criadora única, de natureza homogênea. Quando o Século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome 'razão'. A 'razão' é o ponto de encontro e o centro de expansão do Século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações (CASSIRER, 1994, p. 22).

Por conseguinte, a razão autocrédora defendida pelo Iluminismo é a antítese do conteúdo da fé defendida pela Igreja. O antagonismo entre a razão calculada pela ciência e a razão profetizada em função da divindade acirrou as disputas em relação ao conteúdo das verdades. O racionalismo teológico intimida o conteúdo da fé para a crença na revelação dogmática como única forma de revelação da verdade. O mistério do objeto oculto era, ao mesmo tempo, a própria “política” de valorização da explicação rápida e supersticiosa. Do enredo formado pela verdade mística, erguiam-se componentes estabelecidos pela força dos dogmas e pela imposição estreita de sentidos, atribuída à fé e a Deus. A ideia de revelação não se expressa pelo conteúdo, mas pela natureza da manifestação que, por seu turno, é a forma particular da verdade doutrinada.

O poder do sobrenatural, a obediência ao divino e a subjugação às diretrizes dogmáticas são características profundamente abaladas pela razão esclarecedora. Até a época do Iluminismo, a superstição e o medo dos demônios constituem as verdadeiras raízes da ideia de Deus. O ente divino não está no detalhe, nem emana da formação da espiritualidade, mas faz parte de um intrincado jogo de paixões, imaginações, obediências e medos que passam a sacralizar a Igreja como critério último da decência moral e ética à ideia de divindade. Assim, qualquer tipo de verdade profanada como avessa à Igreja era um sacrilégio contra Deus. Para Cassirer (1994, p. 243), “é o motivo da adulação que impele os homens a elevarem seus deuses acima de toda medida de perfeição terrena, a atribuir-lhes predicados cada vez mais sublimes”.

Na era moderna, inaugurada pelo Século das Luzes, a ideia de Deus passou a dividir sua posição de suprema representação com as convicções de que o sujeito poderia encontrar outras vias para compreender as leis naturais, por meio de respostas coerentes com princípios mais racionais do que divinos. Para Cassirer (1994, p. 239),

a razão não serve apenas para sustentar e provar formalmente um conteúdo de fé já dado e confirmado por outras fontes; a ela se recorre também para efetuar a demonstração desse mesmo conteúdo, afastando do dogma todos os elementos que não são suscetíveis de ser assim demonstrados e esforçando-se, através de

pesquisas de história dogmática, por denunciá-los como aditamentos ulteriores, estranhos à pureza inicial da fé.

A substituição representativa do sagrado, sobre o qual se validavam as explicações das coisas, pelas legitimações comprovadas da ciência, filiadas à racionalidade, fez do Século XVIII um período impregnado de fé na unidade e imutabilidade da razão. É assim que a racionalização passa a ser esfera imprescindível da modernidade, visto que a função unificadora do pensamento iluminista passou a ser a função fundamental da razão.

Extirpar as crenças místicas era o caminho para a verdadeira felicidade. O homem da era da razão renuncia aos critérios de intervenção dos deuses e passa a contrapor o poder divino como única postulação para as inquietudes da consciência mágica. O conflito da fé, que passa a desmascarar as fragilidades do pensamento místico, reivindica o estatuto de uma nova religião, que deve erigir-se a partir da confiança na renovação do mundo. O modo de certeza da religião é atribulado face ao modo de certeza do pensamento metódico da ciência.

Desse modo, as manifestações da essência do divino, centro de certeza da fé, perderam seu valor autônomo diante das inquestionáveis verdades comprovadas, que têm como centro de expressão não o culto ritualístico, mas o experimento procedimental e a observação sistemática, voltados para o conhecimento das leis da natureza. A autoridade absoluta e sobrenatural do código bíblico, como núcleo que contém a certeza da salvação, ganhou como contraponto uma fé cética naquilo que não se comprovasse pela experiência concreta.

A desmistificação e a dessacralização do saber e da ordem social foram, portanto, os pressupostos mais veementes defendidos pelo movimento secular do Iluminismo. O “começo dos tempos” talvez seja a desinência mais fortemente auferida para explicar o movimento revolucionário da época das luzes, que menosprezou e subestimou as grandes realizações do passado, posto que tudo o que se colocasse contra o conhecimento adequado do objeto deveria ser contraposto à força lógica, objetiva e rigorosa dos procedimentos científicos. Essa época de revolução foi a renovação de um novo ordenamento para a expressão, a criatividade, a aprendizagem, o comportamento e a cultura em sociedade, principalmente na Europa. O primado do Iluminismo, sob a ótica de Cassirer (1994), é o substrato de seu próprio orgulho: a época do intelectualismo, a perfeita convicção de proporcionar à humanidade o legado da pura especulação teórica, sobre a qual fundamentos axiológicos erigiram as heranças do pensamento ainda atual, quando a razão alcançou sua maturidade e, por outro lado, suas crises. A simples razão religiosa não é vencida no sentido de sua finitude, mas de seu reordenamento e poder que obscurecem o esclarecimento das coisas, dificultando a saída do homem das trevas.

O inimigo da ciência não é a dúvida mas o dogma. O dogma não é a ignorância pura e simples mas a ignorância que se arvora em verdade, que quer impor-se como verdade: eis o perigo que ameaça verdadeiramente o conhecimento em suas estruturas mais profundas. [...] E essa regra não é válida apenas para a ciência mas também para a fé. Com efeito, o que verdadeiramente se opõe à fé não é a incredulidade mas a superstição; pois essa afeta as próprias raízes da fé, polui a fonte donde jorra a verdadeira religião (CASSIRER, 1994, p. 221).

Reassumindo as propostas de Kant, o Iluminismo representa o homem saindo da menoridade, como incapacidade de servir-se do próprio esclarecimento das coisas. Trata-se da época da história que foi a primeira a descobrir e a evocar a autonomia da razão e, conseqüentemente, da ciência. A fé na inteligência humana, o progresso das expressões do pensamento, da arte, da moral e da justiça, a ideia de felicidade, de liberdade e de igualdade ressoaram com ecos abundantes no Ocidente e surgiram doutrinas que não se circunscreveram apenas no mundo das ideias, mas também nos negócios, no comércio, na economia, na política e na valorização dos bens culturais.

A Europa, renascida pelo advento dessa nova ordem, viveu as glórias da liberdade plena que, em tempos atrás, foi cerceada pelo controle das diferenças, em função da homogeneização dos interesses. A individualidade foi o marco central das conquistas do *eu*, um coroamento que não significou, naquele momento, a entrada na solidão, mas a conquista da autonomia da consciência em relação à percepção de mundo e dos desejos mais íntimos de cada pessoa. Estavam abertos os horizontes de sentidos que a liberdade propiciava contra as formas de domínio e em função da igualdade de oportunidades para todos, com direitos indistintos e princípios sociais que ampliaram os limiares da cultura e da educação.

No contexto das conquistas do Iluminismo, surge da Revolução Francesa e da Reforma Protestante a ideia do universalismo que assume o apogeu de seu grande ideário utópico: *liberdade, igualdade e fraternidade*. Essas linhas de ação são vertentes políticas que agem como princípios subjetivos em esfera coletiva, o que reiterou o paradigma da subjetividade como um dos parâmetros de maior destaque da modernidade. Na perspectiva da subjetividade, o Iluminismo não restringe sua compreensão ao esclarecimento de uma matéria, mas valoriza a posição que cada pessoa exerce frente ao entendimento de si mesma.

Esse paradigma da “mente como espelho”, expressão que vem de Richard Rorty, é o pressuposto que, historicamente, alimentou a percepção do sujeito frente ao objeto, para circunscrever a dinâmica do real na unilateralidade da consciência. No mundo concreto, o paradigma da consciência opera no comportamento e nas ações, a partir de objetivações que se colocam como funcionais para as relações interpessoais. Essa postura teórica é responsável, nas profundezas do *eu*, pelo fenômeno da racionalização

como coisificação, coordenando os interesses para que se aceite a ciência como ideia de salvação, provocando e dirigindo os traçados cientificistas da aprendizagem e da pedagogia.

A razão moderna anuncia a pretensão de legitimar verdades universais. Tudo se reduz à ciência ou às cosmovisões, o que significa dizer que “o elemento especificamente moderno, que atingiu todos os movimentos do pensamento, não reside tanto no método, como nos motivos do pensamento” (HABERMAS, 2001, p. 14). Um desses motivos é o modo com que a razão se situou na modernidade, isto é, como acesso privilegiado à verdade. É desse modo que às respostas corretas da razão moderna Habermas chama de “síndrome” da validade:

A modernidade deu um golpe de desvalorização nas formas de esclarecimento, que tinham emprestado também às teorias um resto da força unificadora dos mitos originários: a síndrome de validade, da qual dependiam os conceitos básicos da religião e da metafísica, desfez-se no momento em que surgiram, de um lado, as culturas de especialistas em ciência, em moral e em direito e, de outro lado, a arte se tornou independente (HABERMAS, 2001, p. 26).

É nesse processo histórico e efusivo que o capitalismo ganha fôlego e instaura-se como modelo de produção societária que, com a invenção da máquina a vapor, divide a história dos tempos a partir da Revolução Industrial. Nesse processo de mudança e de adaptação histórica, movimentos populares acentuam as propostas pela emancipação do homem, através de um novo sentido de ação social e de justiça. Entretanto, a circulação do dinheiro e o aumento de investimentos, dos bens de consumo, do comércio e das cidades, o avanço dos sistemas produtivos das fábricas, a multiplicação dos postos de trabalho e, sobretudo, o fortalecimento do Estado, entre outros fatores, conduziram o mundo para uma lógica geradora de outros destinos para a modernidade. Formas de manifestação da razão foram demandadas como fontes de articulação dos interesses do sistema capitalista, outorgando ações deliberativas que passaram a projetar-se como mecanismo para proteção, manutenção e fortalecimento do mundo sistêmico, erguido como plataforma de domínio social. A razão esclarecedora do Iluminismo passa, assim, a ser concebida como o reverso de seus próprios intentos, ou seja, torna-se dialeticamente negativa e radicalmente combatida como um princípio caótico que só serviu para destruir o homem.

Assim, para Horkheimer e Adorno (1985), o saber priorizado pelo Iluminismo não possibilitaria a emancipação, tendo em vista que o desenvolvimento da técnica faria com que a ciência moderna mantivesse com seu objeto uma relação ditatorial. Nesse ponto de vista, através da supremacia da técnica, a razão que se manifesta na ciência é uma razão instrumental.

Nessa perspectiva, ao passo que o saber é valorizado, há também uma supervalorização da técnica como fim último, que aumenta os investimentos para obrigar o conhecimento empírico a se renovar. Assim sendo, a racionalidade técnica se torna a racionalidade da dominação. Saber e conhecimento, com isso, são sinônimos de poder; de um poder tão universal e onipresente como é a razão instrumental. Apesar de não ter sido premeditado, as “boas” intenções do Iluminismo transformam-se em paradoxo.

Aproveitando-se dessa situação, a burguesia, à medida que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, também foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão e privilegiando sua dimensão instrumental. Portanto, a razão emancipatória vai se tornando reprimida, e a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, transformou-se em instrumento de produção e de dominação.

Esse pensamento também compartilha a ideia de que, caminhando em busca da ciência moderna, os homens se despojam do sentido. Eles substituem o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. A partir de então, a matéria deverá, finalmente, ser dominada, sem apelo a forças ilusórias que a governem ou que nela habitem. O procedimento matemático se tornou um ritual do pensar e a base mecanicista da técnica. O formalismo matemático fixa o pensamento na mera imediatez, e a própria razão passou a ser mero instrumento auxiliar do aparato econômico. Renunciando ao pensar, transformando-o em matéria coisificada, em ferramenta, o Iluminismo também renunciou à própria realização.

A negatividade que os teóricos de Frankfurt depositaram no Iluminismo traspassa muitas das obras produzidas pelo *Instituto de Pesquisa Social*. Horkheimer e Adorno (1985) reconhecem a razão como processo emancipatório (autonomia/ autodeterminação). No entanto, a experiência da Alemanha Nazista e a guerra fazem com que os autores não mais acreditem na razão como progresso libertador. Eles passam a crer que a razão da emancipação se transforma no contrário: em um crescente processo de instrumentalização que perdurará, dominando e reprimindo o pensamento do homem.

Habermas (1997), ao contrário, não se afasta do poder emancipatório da razão. Ele reconhece a técnica como produto e a ciência como processo ideológico da racionalidade técnica que, por sua vez, manipula o conhecimento através de interesses que servem aos fins de quem controla a própria técnica. Entretanto, não destitui os ideais do Iluminismo e muito menos os minimiza como pressupostos da razão instrumental. A posição que ele sustenta manteve-se firme diante do pensamento divergente dos intelectuais de Frankfurt, que passaram a não acreditar na força autodeterminante e independente da emancipação que, para Kant, pode ser entendida como o estágio mais promissor para a elevação da reflexão autolibertadora.

Habermas, além de colidir teoricamente com a primeira geração dos teóricos críticos, pode ser considerado o pensador mais produtivo de uma nova versão da teoria crítica. Desde os seus trabalhos de análise da teoria do conhecimento, ele tem se preocupado com uma reformulação epistemológica da teoria crítica, combatendo o impasse ao qual foi conduzida. Suas reflexões em torno dos problemas da legitimação do Estado moderno e da elaboração de uma teoria da ação comunicativa exemplificam os esforços em preservar o cunho crítico da teoria da sociedade.

De bases marxistas, os intelectuais alemães da Escola de Frankfurt ergueram, nas décadas de vinte e trinta, uma nova teoria social. O Instituto de Pesquisa Social manteve seus trabalhos teóricos regidos por uma indagação: se o Ocidente chegou a uma fase historicamente tão avançada, por que o proletariado não realizou a revolução socialista a que faz jus? (DOMINGUES, 2001). O significado dessa questão mantinha implícita a decadência da teoria de Marx, reconhecendo que o marxismo não mais podia explicar os novos fenômenos que explodiam no âmago das sociedades europeias. A psicanálise de Freud tornou-se o paradigma central das pesquisas que, junto com a obra de Weber, influenciaram a base de pensamento e contribuíram para a distinção entre uma *teoria tradicional* e o surgimento de uma *teoria crítica*. A ascendência da psicanálise, alguns pressupostos nortecedores do marxismo e a valorização fenomenológica da sociologia compreensiva imprimiram um aporte teórico para a teoria social crítica, no sentido de que a personalidade do sujeito, a cultura da qual faz parte e a sociedade que ambienta os relacionamentos sociais possam reunir as nuances analíticas para o estudo dos fenômenos sociais, a partir da realidade moderna.

De acordo com Freitag (1988), a teoria crítica foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos: no primeiro, Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos. É o período de antes e durante a Segunda Grande Guerra, até a volta de Horkheimer e de Adorno para Frankfurt em 1950. No segundo momento, que se segue ao período da reconstrução do instituto, é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua teoria estética uma versão da teoria crítica. No terceiro momento, a liderança passa a Habermas que, discutindo a teoria social crítica, busca, com a teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da razão comunicativa. Esse terceiro momento tem início na década de setenta e continua em pleno desenvolvimento nos dias atuais. Habermas se preocupou em retomar o debate das obras de Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse, entre outros, em vários ensaios e conferências, criticando, discutindo, transcendendo-os, e conseguiu renovar a teoria crítica, livrando-a das aporias pessimistas que pregavam a desconstrução dos ideais iluministas.

Dentro do conteúdo programático da teoria crítica, Freitag (1988) destaca três eixos temáticos: a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência; a dupla face da cultura, a discussão da indústria cultural e a questão do Estado e suas formas de legitimação.

Nesse caminho, ainda é preciso, para as metas habermasianas, reinterrogar a razão para cumprir suas promessas não efetivadas. Em vez de pensar a razão como dominação, é preciso ampliá-la na direção de sua redefinição, resgatando seus aspectos emancipatórios. Para autores como Pucci (1994), a teoria crítica ainda conserva, em sua essência, o ideal iluminista de, através da razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando, com isso, a transformação da sociedade e a realização de todos os sujeitos. Porém, a teoria crítica parece ter estagnado justamente porque, ao contrário de Habermas, não se preocupou com a renovação paradigmática da razão e se manteve circunscrita ao pessimismo da dialética negativa de Adorno e de Horkheimer.

Muito além da ordem estabelecida pela ciência clássica e, mais precisamente, por Frankfurt, o Século XX acena para a razão a partir de um pensamento pós-metafísico, clamando por um conceito e por uma conjuntura distintos de mundo. O quadro idealizado do conceito de razão, ilustrado por uma pintura esclarecedora das luzes, entrou em declínio em virtude de que a razão autossuficiente passou a ruir-se porque, nas complexidades conjunturais vividas pela contemporaneidade neocapitalista, a única certeza estabelecida pela ciência é a necessidade de renovar suas próprias concepções sobre as verdades absolutas do conhecimento, como também a compartimentação das disciplinas, que distancia o diálogo entre os saberes.

Conforme bem afirma Cassirer (1994, p. 34),

a potência da razão humana não está em *romper* os limites do mundo da experiência a fim de encontrar um caminho de saída para o domínio da transcendência, mas em ensinar-nos a *percorrer* esse domínio empírico com toda a segurança e a habilitá-lo comodamente [...]. A razão define-se muito menos como uma *possessão* do que como uma forma de *aquisição*. Ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade.

Num mundo dilacerado por conflitos de ordem étnica, religiosa, política e econômica, não é difícil percebermos as consequências do obscurecimento da razão. As crises atuais deflagram a razão corrompida, trincada por sendas em que se enquadraram à extrema burocratização da administração do Estado, através do fortalecimento das representações jurídicas, conforme enfatizou Max Weber. Foi esse poder de controle sobre as esferas públicas que exerceu sua total fiscalização de amarras, dirigindo os fins

das estruturas do saber e da cultura. Conhecemos de perto a violência do poder, do terrorismo, da miséria e da injustiça, assim como todo o anseio e dedicação do homem para modificar essas circunstâncias. Por isso, o apelo à racionalidade é condição para que o sujeito se perceba como agente cognitivo da história, podendo rearticular suas instâncias de expressões contra a demanda dos imperativos sistêmicos (dinheiro e poder) e de seus componentes essenciais e ideológicos (o saber, a tecnologia, a escola, entre outros).

É nesse sentido que o esforço em buscar os fundamentos de uma solidariedade pós-tradicional tornou Habermas um defensor da “utopia das luzes” e da renovação das formas de manifestação da razão. Por isso, ele tem construído um legado teórico que, na atualidade, aponta para a ciência um contorno possível para sairmos do caos, entendendo que o conceito de razão não pode desprover-se de seu atrelamento ao Iluminismo, que foi o “divisor de águas” para a mobilização de uma nova concepção de mundo.

Desse acordo, Habermas entende a modernidade como um amplo processo de racionalidade das ações e não concorda que seu conceito se restrinja às demandas do progresso dinâmico do ciclo de produção capitalista. Ele acredita que, reapropriando-se das bases conceituais da razão iluminista, imprimindo-lhes concepções renovadas, é possível fecundar ações sociais voltadas para a conquista de interesses justos entre os povos. É possível, nos ideais de Habermas, contrapor-se às coordenadas finalistas da razão instrumental através de outro conceito de razão, de bases críticas, atenuante dos impactos metafísicos com que a ideologia técnica do capitalismo coordena o conhecimento, a fala e as ações sociais. A razão crítica reassume os pressupostos filosóficos do esclarecimento e interpela para si mesma a exigência de significados, passando a ser coordenada não exclusivamente pelas demonstrações empíricas do saber, mas alimentando sua dimensão racional como categoria da possibilidade, através da qual a ciência se torna o resultado argumentado das verdades consensuais.

As preocupações de Habermas têm respaldo em Weber, em quem ele encontrou apoio para entender e transcender, de forma mais contextual, as circunstâncias da racionalidade presente nas ações sociais.

3.3 A racionalização social em Weber

No início do Século passado, as discussões de Max Weber sobre as várias expressões da racionalidade contribuíram para interconectar o processo civilizatório, em

curso na modernidade, com a evolução histórica da racionalidade no Ocidente. Para Weber, a institucionalização da racionalidade demandou ações racionais, cujos domínios proliferaram sobre o tecido social da vida humana que, além dos fatores sociopolíticos e econômico-culturais, também atingiram o direito, a moral, a ética, a administração, as artes e a religião, esta última recebendo uma especial atenção, no sentido de entender as correlações entre o protestantismo (origem espiritual de sua família) e os interesses do capitalismo.

Nas concepções weberianas, o Iluminismo sofreu uma derrocada histórica que abalou as circunstâncias de suas conquistas, o que implicou o atrofiamento da liberdade universal, então ameaçada pela razão que assume, na conjuntura política sobre o saber, uma dimensão técnica determinante para amarrar as decisões autônomas do sujeito sobre sua própria vida. No julgamento de Weber, o conceito de racionalidade assume um arquétipo puramente instrumental por se mancomunar como elemento integrado às necessidades econômicas da burguesia capitalista, estabelecidas formalmente pelo direito privado e pelo processo unificador da ordem estatal protocolar.

É desse modo que Weber (2001); (2000) apresenta um legado teórico que articula os sistemas formais de racionalidades, instituídos dentro de um quadro de ideias que ele próprio denominou de sociologia compreensiva. Embora acredite que o estágio de desenvolvimento da ciência foi o marco de validade para a soberania do Ocidente e para as reflexões sobre o universo e a vida, também reconhece que esses estágios não se erigiram sem as influências da ordem capitalista e os “tentáculos” de forças motrizes que passam a deliberar as ações sociais. Desse modo, “a utilização *técnica* do conhecimento científico, tão importante para as condições de vida da massa do povo, foi certamente favoráveis no mundo ocidental. Esse incentivo, porém, deriva das peculiaridades da estrutura social no Ocidente” (WEBER, 2001. p. 29).

Weber complementa que a supervalorização da técnica como insumo da racionalidade aplicada engrossa a importância incontestável de outras estruturas racionais, a exemplo das leis e da administração. Habermas parece concordar com Weber que a submissão das esferas sociais aos critérios de decisão racional aumenta a racionalização. Em outros termos:

A racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformar assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações. A secularização e o desencantamento das cosmovisões orientadoras da ação, da tradição cultural no seu conjunto, é o reverso de uma racionalidade crescente da ação social (HABERMAS, 1997, p. 45-6).

Isso significa que, para o capitalismo moderno, os meios técnicos de produção fazem parte do sistema racional que legaliza os termos formais de domínio das ações, conforme enfatiza Weber (2001, p. 30):

O desenvolvimento do racionalismo econômico é parcialmente dependente da técnica e do direito racionais, mas é ao mesmo tempo determinado pela habilidade e disposição do homem em adotar certos tipos de conduta racional prática. Quando tais tipos de conduta têm sido obstruídos por obstáculos espirituais, o desenvolvimento da conduta econômica racional encontrou também séria resistência interna. As forças mágicas e religiosas e as ideias éticas de dever nelas baseadas têm estado sempre, no passado, entre as mais importantes influências formativas da conduta.

Nesse sentido, Weber marcou o conceito de racionalidade, mas não na tentativa de requalificar a noção de razão, pois o esforço de sua teoria demandou o deflagramento dos intentos da conjuntura do racionalismo econômico e da conduta prática do conhecimento. Suas perspectivas voltadas para a teoria da dominação especificaram a racionalidade instrumental como ação formal determinada pelas expectativas de resultados ou fins calculados, isto é, marcas de uma sociedade funcionalmente padronizada por normas.

É a forte burocratização da sociedade capitalista o eixo através do qual a racionalidade instrumental assume suas disposições funcionais, em favor da política econômica e do mercado. A racionalidade instrumental é, portanto, fruto da burguesia e dos seus interesses inatos, o que levou Weber (2000) a estabelecer o que ele chamou de tipos *puros* de dominação:

- a) *Dominação de caráter racional*: trata-se da legalização de ordenações sociais, que instituem a *autoridade legal* pelas vias formais do direito. É marcada pela objetividade dos deveres e pela distribuição de funções, realizadas por competências específicas em função da plenitude de sua realização. Fazem parte de seu contexto hierarquias administrativas e comunicação apelativa entre subalternos e superiores. O critério de participação é o enquadramento em suas exigências funcionais, através da medição do conhecimento por meio de provas e de outros tipos de avaliações. Tornar-se “funcional” significa servir à ordem empresarial ou estatal, trazendo elementos para seu crescimento, mas sem usufruir diretamente de sua produção, a não ser pela remuneração paga em troca da execução do trabalho. O rigor do comportamento, a funcionalidade das atividades cumpridas com presteza, a obediência às escalas hierárquicas, a qualificação aprimorada para nomeações promocionais, a adesão ao

expediente, ter disciplina e facilitar a vigilância administrativa sobre suas ações são características que moldam esse tipo de dominação. A racionalização do direito deferiu, em sua trajetória, o destino de outras formas de dominação e de sua fundamentação, tornando todos dependentes de suas especulações. Assim, por se manter guiado pela magistratura e pela prática esquemática de padrões e sentidos, coordenando a formação e o saber com elementos da ordem, Weber afirma que esse tipo de dominação é puramente racionalista.

- b) *Dominação de caráter tradicional*: trata-se da legitimidade das obrigações frente aos costumes e às heranças do passado, evidenciando a *autoridade tradicional*. São regras estabelecidas e aceitas por padrões de mandos, que têm origem no patrimonialismo e no patriarcalismo, com seu sistema de poder centralizador. A obediência não é a um patrão, mas a um senhor, e o sujeito não é funcionário, mas servo, companheiro ou súdito. As relações que se estabelecem entre os senhores e os servidores não são de dever, mas de fidelidade à pessoa, muitas vezes, tida com o mesmo respeito de uma santidade. Os laços que regem as relações evidenciam os favores e a piedade, principalmente em contexto de dependência voltado para empregados domésticos, “ministeriais”. O recrutamento dá-se pela confiança e por pactos de fidelidade, e a qualificação não é tão importante quanto a simpatia, a capacidade para ajustar o comportamento individual em função das convenções traçadas pelo senhor;
- c) *Dominação de caráter carismático*: diz respeito às revelações cativadas por figuras que assumem representações místicas, como, por exemplo, feiticeiros, padres, pastores, ou representações extraordinárias, como jogadores de futebol, políticos, cantores, atores, modelos, entre outros. Trata-se de personalidades aparentemente sobrenaturais ou extracotidianas, que parecem fazer parte do mundo dos *deuses*, isto é, habitam esferas de mundo quase inalcançáveis para a maioria das pessoas, causando inveja ou inspirando um tipo de vida similar. A validade do carisma baseia-se no reconhecimento de seu modo de ser, nas atividades exercidas pela vocação, pela fé, pelo entusiasmo. As situações proporcionadas pela adesão ao carismático soam como entrega “extra-cotidiana à santidade, ao heroísmo ou à exemplaridade”, marcas da *autoridade do carisma*, para desviar as tensões à carga de trabalho exigida

pelo chefe ou pelo senhor. Pelas “graças de Deus” e pela sedução da mídia, por exemplo, o carisma não se elege por quadros administrativos e burocráticos estáveis, mas pelas qualidades de suas identificações com as necessidades de crença e de entretenimento das pessoas. Mostra-se revolucionária por subverter o passado e não se manter presa a normas. Weber afirma que esse tipo de dominação é irracional, por não se manter inserido em convenções. Porém, também é importante para a economia e o consumo.

Em Weber, o conceito de racionalização é caracterizado pelos tipos de dominação que, no capitalismo, programam-se a partir das políticas econômicas, mercantis e suas formas de ação concretas, pelo direito privado burguês e pela crescente burocratização da sociedade. A partir desses fatores intrassociais, podemos entender a racionalização weberiana como formas de decisão racional que interferem direta e profundamente nas esferas da cultura e da sociedade e agem de formas tão diversas que o problema é saber localizar as ramificações de suas implicações nos setores específicos em que penetram suas forças. É assim que Weber (2001, p. 30) explicita: “Racionalizações dos mais variados tipos têm existido em vários setores da vida, em todas as áreas da cultura. Para caracterizar suas diferenças de um ponto de vista da história da cultura, é necessário saber quais setores foram racionalizados e em que direção”.

As ponderações de Weber sobre o poder da técnica, como produto da dominação, influenciaram Habermas (1997, p. 46), que refere:

Essa racionalização estende-se, além disso, apenas às situações de emprego possível da técnica e exige, por isso, um tipo de ação que implica dominação quer sobre a natureza ou sobre a sociedade. A ação racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controle. Por conseguinte, a racionalização das relações vitais segundo critérios desta racionalidade equivale à institucionalização de uma dominação que, enquanto política, se torna irreconhecível: a razão técnica de um sistema social de ação racional dirigida a fins não abandona o seu conteúdo político.

Interpelando a modernização como um processo que profanou a cultura, trazendo ao Ocidente um macroprocesso de racionalização, subsidiado pela razão técnico-científica e tecnocrático-funcional, Weber (2001, p. 29) assim reitera o papel das aplicações científicas para o desenvolvimento tecnológico:

À primeira vista, a forma especial do moderno capitalismo ocidental teria sido fortemente influenciada pelo desenvolvimento das possibilidades técnicas. Sua racionalidade é hoje essencialmente dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes. Mas isso significa basicamente que é dependente da

ciência moderna, especialmente das ciências naturais baseadas na matemática e em experimentações exatas e racionais. Por outro lado, o desenvolvimento de tais ciências e das técnicas que nelas se apóiam recebe, agora, importante estímulo dos interesses capitalísticos quanto a suas aplicações econômicas práticas.

Nesse ínterim, vale destacar um fator extremamente importante do caráter técnico-capitalista que contribuiu sobremaneira para acentuar e espalhar as manifestações da razão: o trabalho como domínio. Todas as negociações e especulações sobre o movimento articulador e arbitrário do capital partiam do trabalho ou convergiam para ele, pois, sem a organização racional das atividades especializadas dos postos de trabalho, diz Weber, o capitalismo não teria o mesmo significado, como também não teria as estruturas sociais e os problemas derivados pela materialização da ordem econômica do capital. Por isso, a forma inusitada com que o Ocidente demandou a organização capitalística chamou a atenção de Weber (2001, p. 28) pela organização racional do trabalho livre, que substituiu o trabalho escravo, pois “o cálculo exato, base para as demais coisas, só é possível se baseado no trabalho livre”.

O princípio-guia do trabalho orienta, assim, o dever, a formação intelectual, a busca pela carreira. Essa característica da cultura capitalista estabelece relações de reciprocidade entre produção e lucro e corrobora a base fundamental que passa a reger os objetivos e os sonhos dos sujeitos sociais: o dinheiro.

Onde a aquisição capitalística é obtida racionalmente, a ação correspondente é ajustada por cálculo em termos de capital. Isso significa que a ação é adaptada, de modo que, ao término de um período de negócios, o balanço da empresa, em termos de dinheiro [...] exceda o capital, isto é, o valor estimado dos meios materiais de produção utilizados para a aquisição na troca [...] O fato importante é que o cálculo do capital é sempre feito em dinheiro, quer pelos métodos de contabilidade, quer por qualquer outro método, por mais primitivo e grosseiro que seja (WEBER, 2001, p. 24-5).

O conteúdo da atividade profissional, em função do cálculo e do dinheiro, passa a orientar a dinâmica vivida pelo sujeito dominado pelo patrão, pelo senhor, e isso demanda esforços para responder, cada vez mais precisamente, às necessidades de integração à ordem estabelecida para se manter “empregável”. Nesse sentido, a participação na escola ou, mais além, as justificações para a existência da própria educação instituída soam como aspectos que respondem muito mais aos interesses da formação técnica do que à necessidade da formação humanística. Assim, a ordem estabelecida seleciona quem se “educa” para corresponder à posição que o sujeito “educado” prefere galgar no cenário capitalista. Sobre isso, Weber (2001, p. 48) afirma:

A economia capitalista moderna é um imenso cosmos no qual o indivíduo nasce, e que se lhe afigura, ao menos como indivíduo, como uma ordem de coisas inalterável, na qual ele tem de viver. Ela força o indivíduo, a medida que esse esteja envolvido no sistema de relações de mercado, a se conformar às regras de comportamento capitalistas.

Percebemos nessa colocação o quanto a modernização cultural escancarou a racionalidade instrumental como o “gênio” da cultura moderna, não no sentido de uma referência do homem histórico, mas como herança deixada ao homem ocidental. A superioridade ou genialidade desse tipo de razão residia no fato de que o berço da técnica era, ao mesmo tempo, a chave-mestra para o reordenamento do mundo. A ideia de “Ocidente”, nesse caso, suplantou a gerência sobre os vários eixos que sustentam a modernização cultural, autoedificando seu modelo hegemônico sobre outros povos e reiterando seu poder civilizatório como marcha exclusiva para a integração social.

Nesse caso, a racionalização, no sentido de Weber, já não é somente uma instância do Estado sobre as forças produtivas, mas uma eficiência necessária que firmou sua importância diante das críticas, pois já formou suas bases sólidas a partir de seus agentes competentemente ágeis para efetivar o domínio. Neutralizando a racionalidade, o processo de racionalização funcional da técnica voltada para as forças de produção programa as próprias legitimações. A esse respeito, Habermas (1997, p. 49) comenta:

Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e essa proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Nesse universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser autônomo, de demonstrar pessoalmente a sua vida [...] a racionalidade tecnológica protege assim antes a legalidade da dominação em vez de a eliminar e o horizonte instrumentalista da razão abre-se a uma sociedade totalitária de base racional.

Isso tudo implica dizer que, na sociedade modernizada, a racionalidade instrumental, revestindo-se de suas interfaces de manifestação técnica e funcional, assume uma influência ilimitada sobre a ética, praticamente quase irrefreável diante das convicções estratégicas implantadas para o sucesso último dos esquemas econômicos racionalizados pelo capital.

O excuro de Weber sobre o itinerário da racionalização modernista mostra-nos que o racionalismo instrumental convencionou-se na forma do pensar e na essência do agir. Arraigou-se nos modelos práticos de decisão sobre as envergaduras dos problemas individuais imediatos, perdendo a dimensão ampliada dos problemas amplos, coletivos. Enraizou-se na criação de núcleos empreendedores de negócios (empresas) e nas gerências político-estatais dos governos (burocracia), conduzindo os esforços não para o

esclarecimento, o entendimento mútuo, a competência argumentativa, mas para o aprimoramento dos mercados e do consumo.

Os resultados do processo de modernização não disfarçam o alto preço que as sociedades têm que pagar por sua adesão ao modelo político-econômico e civilizador de nossa época, sobretudo na América Latina e no Brasil, em especial: falta de oportunidades igualitárias, degradação da qualidade de vida e do meio ambiente, insegurança e sofrimentos psíquicos, voltados para a solidão e a depressão, subemprego ou falta dele, violência e miséria.

O terreno da cultura, para citar outro exemplo, contextualizado pelas condições precárias de vida, articula suas manifestações atrelado a sérios desvios de conduta ético-morais, o que favorece o aliciamento de crianças na prostituição, no trabalho infantil, no tráfico de drogas; já do lado da juventude, moças e rapazes são iniciados ao crime pelas “escolas” organizadas nas favelas e nos presídios, antecipando, muitas vezes, a própria morte ou sua chegada aos reformatórios para delinquentes juvenis. As expressões culturais, como os bailes *funks*, por exemplo, servem como concentração para a marginalidade, que aproveita para treinar suas técnicas de lutas contra grupos rivais e, por outro lado, também serve como ruptura das convenções e dos padrões elitistas de diversão, de composição musical, de dança, de moda e de sexo. Os “pancadões” já chegaram ao Nordeste e parecem anunciar seu estilo “quebra-barraco” como fruto e, ao mesmo tempo, como denúncia das patologias sociais da modernização cultural no capitalismo tardio.

Desse modo, o mundo, racionalizado pela ciência, e a administração, racionalizada pela gestão rigorosa das empresas econômicas, conduzem Weber à conclusão de que o domínio total asseverou seu “abraço” final em todos nós. O controle das ações e a falta de perspectivas que apontem um caminho viável talvez seja um aspecto que, a nosso ver, permaneceu um pouco implícito em Weber. Na falta de saídas para tamanha crise, ele delega a cada um a escolha de decisões compatíveis com a dignidade, reforçando o paradigma subjetivista da modernidade, por meio da solidão da consciência, tão marcante na ciência positivista. Em outra perspectiva, Weber parece ter demonstrado como a ética pode demandar sentidos de existência para o espírito ainda crédulo, abrindo uma vasta contribuição para as ciências das religiões, como também acenando para “a volta de Deus”.

Dessa maneira, o “despertar religioso”, na contramão de seu próprio retraimento diante da ciência clássica e do avanço da modernização capitalista, parece apontar a religião como a razão direta da secularização. A impressão que nós temos é de que as “profecias” anunciadas por Weber concretizaram-se, principalmente, nas últimas décadas do Século XX, pois o que parece é que as religiões revitalizaram-se, tornaram-se

ecumênicas para “uma nova consciência”, expandiram-se e multiplicaram-se consideravelmente, sobretudo em países periféricos, onde a dominação carismática parece demandar necessidades mais urgentes. O neopentecostalismo, entendido como a atuação das igrejas no espaço das mídias, aumentou o raio de penetração de seus discursos e de suas expressividades. Dos “show-missas” às sessões de descarrego do mal, das impurezas, dos demônios, por exemplo, o retorno ao sagrado faz as religiões construírem seus templos na imaterialidade do ciberespaço, o ambiente virtualizado que concentra as ações humanas em uma nova cultura planetária, interconectada pela rede mundial de computadores (LÉVY, 1999).

No entanto, também é possível perceber que Weber (2001) está convencido de que, mesmo o espírito do capitalismo tendo sido desenvolvido como cria e criador ao mesmo tempo do racionalismo, é possível racionalizar as ações sobre a vida de formas diferentes às estipulações da cultura capitalista. Parece-nos que essa dimensão interpretativa de Weber jogou as luzes de que Habermas precisava para ajudá-lo em seu projeto teórico de reformulação da razão, como profere Habermas (1997, p. 53):

A alternativa à técnica existe, o projeto de uma natureza como interlocutor em vez de objeto, refere-se a uma estrutura alternativa da ação: à interação simbolicamente mediada, que é diferente da ação racional teleológica. Mas isto quer dizer que os dois projetos são projeções do trabalho e da linguagem, projetos, pois, do gênero humano na sua totalidade, e não de uma época singular, de uma classe determinada ou de uma situação ultrapassável.

Habermas discorda profundamente de que devemos nos resignar diante das formas de dominação impostas pela racionalização modernista e, por isso, esforça-se para tirar a racionalidade da marginalidade com que Weber a situou. Ele também se esforça para livrar a razão da coisificação com que foi, historicamente, associada pela linha de pensamento de outros alemães, começando com Kant e Hegel, passando por Marx e Luckás. Mas converter essa linha de pensamento em um novo paradigma não é nada fácil. Weber possibilita a Habermas um legado teórico substancial, cuja recepção propiciou um diálogo frutífero entre suas teorias. Já Habermas chama a atenção para o fato de que é preciso desvincular a teoria da racionalidade weberiana dos aportes prosaicos da filosofia da consciência, vencendo essa barreira perigosa para a renovação social da razão e, com ela, da ação.

Weber (2000) entende por ação um comportamento humano interno ou externo em que o agente emprega sentidos a partir da subjetividade. Sua ação não parte do significado, mas da intenção da consciência, e relega a segundo plano o emprego dos significados linguísticos que são aplicados em contextos de interação e entendimento possível. Enquanto para Weber a ação se efetiva através da intenção de um sujeito

solitário, para Habermas, a ação se dá em processo de comunicação e, por isso, necessita da participação de, pelo menos, dois agentes interativamente competentes.

A eficácia de uma ação guarda uma relação interna com a verdade dos prognósticos condicionais subjacentes ao plano de ação ou a regra de ação. E assim como a verdade se refere a existência de estados de coisas no mundo, a eficácia se refere a intervenções no mundo com ajuda das quais podem produzir os estados de coisas desejados (HABERMAS, 1999, p. 25).

A intenção subjetiva da ação weberiana faz o agente perseguir seus próprios interesses, seja para adquirir riquezas, seja para adquirir informações, valores, respeito, paixões ou desejos. A intenção dessa ação assume um caráter de tipo monológico e proporciona satisfação pessoal, entretanto, não facilita o diálogo entre os sujeitos interativos nos contextos de possibilidades do agir comunicativo que, por seu turno, mostra outros encaminhamentos para a razão.

3.4 A teoria do agir comunicativo

No contexto de transgressão da racionalização técnica sobre a ação e o saber, a teoria da ação comunicativa surge pautada na reflexão sobre a razão, cuja perspectiva é livrar-se do interesse cognitivo-instrumental por meio do interesse emancipatório, fruto do paradigma da linguagem.

Nas ações comunicativas, o conteúdo expõe um estado de coisas mediado pelo significado em comum e possibilita contextos interativos que, por sua vez, constituem uma entidade ontológica. Por isso, a ação comunicativa é um fenômeno imanente à formação do agente da ação e faz da linguagem a base referencial do contexto evolutivo, em processo de socialização integrada.

Para Habermas, a ação comunicativa é a fomentadora da razão crítica, que resulta na reapropriação da linguagem. Os processos simbolicamente interativos e mediados pela fala, pelo argumento e pela competência cognitiva fazem a linguagem assumir o processo de reestruturação dos planos racionais da comunicação.

Só quando os homens comunicarem sem coações e cada um se puder reconhecer no outro, poderia o gênero humano reconhecer a natureza como um outro sujeito – e não, como queria o Idealismo, reconhecê-la como o seu outro, mas, antes reconhecer-se nela como noutro sujeito (HABERMAS, 1997, p. 53).

Como critério de evolução social, a ação comunicativa assume a posição de coordenação da intersubjetividade, descartando o uso da força, da coerção e da subjugação. Combate o dogmatismo, o relativismo, o misticismo, assim como todo e qualquer método de dominação social imposto aos sujeitos falantes, e promove o fortalecimento de esferas públicas, através do enfrentamento das formas de controle privado. Sobre essa relação entre comunicação, entendimento linguístico e racionalidade, Habermas (2001, p. 124) explicita:

A comunicação linguística, quando se endereça ao entendimento e não só serve ao exercício de influências mútuas, cumpre os pressupostos das emissões racionais ou da racionalidade de sujeitos capazes de linguagem e ação [...]. A racionalidade imanente a linguagem pode tornar-se empiricamente eficaz a medida que os atos comunicativos assumem o governo das interações sociais e cumprem funções de reprodução social, de manutenção dos mundos sociais da vida. O potencial de racionalidade da ação orientada ao entendimento pode constituir-se em racionalização dos mundos da vida dos grupos sociais a medida que a linguagem cumpre funções de entendimento, de coordenação da ação e de socialização dos indivíduos, convertendo-se assim em um meio através do que se efetuam a reprodução cultural, a integração social e a socialização.

Nesse sentido, a razão linguística da comunicação interativa faz brotar o interesse emancipatório, o que corresponde a um novo saber (a ciência crítica), ambientando um mundo onde possa se concretizar (o mundo da vida), através de um tipo de ação social (a ação comunicativa).

Só o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um conceito de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. Esse conceito interpretativo de linguagem é o que subjaz às distintas tentativas de pragmática formal.

Assim sendo, a análise formal das condições de racionalidade conduziu a filosofia habermasiana a discutir, em torno dos seus núcleos, o interesse em desvendar a racionalidade do conhecimento, do entendimento linguístico e da ação racional, através da teoria da argumentação.

A argumentação é um tipo de fala construída por pretensões de validade, que contém razões que se conectam de maneira sistemática, em relação às situações problemáticas e à participação comunicativa no mundo objetivo. A argumentação, em processos de aprendizagem, conduz a interação discursiva do conteúdo do ensino, mas isso não significa dizer que este está livre de sua dimensão cognitivo-instrumental. Por essas vias, a argumentação é um discurso temático que traz à tona as contestações de pretensões de validade que se firmam como exigência plausível. A argumentação é a

interpretação racional de um contexto ou situação, que envolve a complexidade dos conflitos. Em outros termos, a argumentação busca o consenso pelo discurso.

Habermas reconduz a argumentação para a perspectiva de uma “guinada linguística” e encontra a saída epistemológica para fundamentar a base do agir comunicativo: o paradigma da linguagem, contraponto que supera a filosofia da consciência subjetivista.

A guinada linguística rompe com os preceitos normativos da gramática formalista, estruturalmente baseada na semântica ordenadora da lógica da fala. Analisando a expressividade da linguagem, a filosofia linguística desestabilizou as propostas da filosofia da consciência – a razão introspectiva. Desse modo, atribuiu à própria linguagem o caráter expressivo e não repreensivo do pensamento.

A filosofia da consciência, com seu modelo sujeito-objeto e seus fundamentos no *positivismo lógico*, passa a ser enfrentada pela filosofia analítica da linguagem e pela teoria psicológica do comportamento. Renunciar aos fenômenos da consciência é, por assim dizer, recusar a supremacia do saber meramente intuitivo ou introspectivo, elevando as expressões linguísticas do comportamento intersubjetivo, inerente a todos os saberes.

Habermas defende a ideia de que a linguagem é autorrefencial e autossuficiente porque, através dela, expressões das representações e pensamentos alinham-se em estruturas de racionalidade. Assim, a linguagem é o princípio da socialização e da intersubjetividade comunicativa, que confere significados às interações sociais e coloca numa base de refutação os ingredientes da tradição (representações morais), os ingredientes do sistema normativo (regras morais) e os ingredientes da personalidade (consciência moral).

É por isso que, dialogando com Mead, Habermas enfatiza que a linguagem situa o homem numa posição que o diferencia da ordem funcional das coisas, dando vazão a um princípio de organização diferente e produzindo um sujeito intersubjetivo e uma sociedade peculiarmente interativa. Mead parte da teoria do comportamento e da análise da linguagem (teoria do significado). Limita-se aos atos de entendimento e interessa-se por símbolos linguísticos e logomórficos (gestos vocais), como elementos mediadores da interação no comportamento e nas ações dos sujeitos.

Chamo ações só aquelas manifestações simbólicas em que o ator [...] entra em relação ao menos com um mundo (mas sempre também com o mundo objetivo). Diferencio dela os movimentos corporais e as operações que se co-realizam nas ações e que só secundariamente podem chegar a adquirir a autonomia que caracteriza as ações, a saber: por inclusão em um jogo ou em uma aprendizagem. (HABERMAS, 1999, p. 139).

Indo além do plano comportamental, Habermas entende que a ação comunicativa coordena as atividades teleológicas do comportamento. Sendo assim, a linguagem é o meio de adequação sujeito-mundo, a partir do qual o entendimento discursivo ganha menções de interação social. Os diversos sujeitos da ação têm a possibilidade de se socializar por intermédio das motivações que os conduzem a intervir em seus planos de mundo. Desse modo, para Habermas, a semântica filosófica e a teoria dos atos de fala complementam a teoria da ação de Mead sobre as estruturas internas da linguagem.

Na verdade, Habermas queria ultrapassar os limites do comportamento individual, a partir de processos interativos que contemplem as seguintes distinções:

- a) A capacidade de aprendizagem dos sujeitos pode levar a sociedade a dispor de um potencial cognitivo que, partilhado coletivamente, pode enfrentar os desafios evolutivos;
- b) As fases de evolução são demarcadas pela lógica do desenvolvimento das estruturas internas do mundo da vida (lógica da racionalidade comunicativa);
- c) A lógica da racionalidade comunicativa assume uma sequência de estágios de desenvolvimento da moralidade e da lei, notadamente no período conhecido como modernidade.

É por isso que Habermas se pergunta como o entendimento mútuo pode ser constituído a partir de um sistema de linguagem diferenciado entre dois sujeitos. E conclui que, mesmo fundada na linguagem, a interação mediada simbolicamente poderá acontecer, uma vez que não está encerrada na organização sintática desenvolvida convencionalmente em função dos signos. Ele quer dizer que os significados, independentemente da semântica, podem desenvolver-se a partir de uma estrutura de gramática que permite conexões complexas de entendimento entre os sujeitos, constituindo a interação através de uma linguagem diferenciada. A interação social alcança objetividade e ganha significação quando o entendimento é configurado por meio da relação com uma estrutura simbolicamente significativa aos agentes da ação.

Habermas respalda-se no pensamento de Piaget e reconhece a teoria da capacidade interativa como fase de autoconhecimento e evolução social. Entre o meramente subjetivo e o objetivo, o mundo pessoal pode construir sua identidade. Consciente de si, ao passo que se confronta com um mundo objetivo, natural e social,

Habermas reconhece que o sujeito desenvolve seu potencial linguístico a partir da *capacidade cognitiva* especificada por Piaget e da *capacidade interativa* defendida por Kolberg.

A *capacidade cognitiva* de Piaget é uma sequência de fases distintas pelas quais passa o desenvolvimento do sujeito, formando uma consciência de si através das seguintes etapas: (a) *simbiótica*: a criança não distingue entre si própria e o ambiente externo; (b) *egocêntrica*: falta de objetividade na fase sensorial-motora em que a criança só percebe as coisas a partir de seu ponto de vista; (c) *sociocêntrico-objetivista*: objetividade delimitada com o ambiente externo, marcada por operações concretas, uso dos sinais linguísticos e consciência do seu ponto de vista; (d) *universalista*: fase de questionamentos iniciada na adolescência, que marca o surgimento de um pensamento reflexivo, no qual a criança pensa sobre objetividade, sistema, normas e valores.

A *capacidade interativa* de Kolberg é o processo de construção da consciência moral, que leva os sujeitos a praticarem ações e tornarem-se atores da ação interativa. Nesse sentido, têm-se os seguintes níveis:

- a) O *pré-convencional*: comportamento regulado por punições ou compreensões através da construção da ideia de certo/errado;
- b) O *convencional*: aceitação e obediência aos preceitos da família, das instituições e da sociedade para que o sujeito possa engajar-se e ser reconhecido;
- c) *Pós-convencional*: revisão e reformulação de valores e princípios, postos à prova a partir de uma ideia de validade voltada para uma reflexão aplicativa.

Habermas critica a capacidade cognitiva e reconhece a interativa como um processo de ascensão evolutiva sobre a qual acontece a transcendência da interação simbolicamente mediatizada para a interação mediada linguisticamente pelo símbolo, marcando, para o sujeito da ação, uma conquista cognitiva importante.

Nessa linha de raciocínio, a racionalidade comunicativa aponta para a prática da argumentação como continuidade do desenvolvimento cognitivo, que exige aprendizagem reflexiva e desempenha, nos processos dessa aprendizagem, a desconstrução do conhecimento tradicional e a construção do conhecimento emancipatório.

Nessas circunstâncias, na perspectiva do agir comunicativo, cada sujeito é dotado da capacidade de aprender, e essa aprendizagem, partilhada e ampliada coletivamente, forma o potencial cognitivo das sociedades.

Para Habermas, os mecanismos fundamentais para a evolução social consistem na abertura de novos horizontes de aprendizagens reflexivas que fundamentam as pretensões de verdade do discurso. Decorrente dessa consideração, ele (1980, p. 28) declara:

O aprendizado reflexivo ocorre através de discursos nos quais tomamos como temas as pretensões práticas de validade que se tornaram problemáticas ou que se tornaram [...] através da dúvida institucionalizada, e as redimimos ou superamos a base de argumentos. O nível de aprendizado que uma formação social torna possível poderia depender do fato que o princípio organizacional da sociedade permita (a) diferenciação entre questões teóricas e práticas e (b) transição do aprendizado não reflexivo (pré-científico) ao aprendizado reflexivo.

As características da interação mediada simbolicamente estão correlacionadas à disponibilização de sinais e sistemas de signos, usufruídos pela comunidade de linguagem. A interação não somente causa reação, conversão de gestos e adaptação, como também proporciona mudanças de atitudes através da autocrítica e da reconstrução de conceitos. Nas palavras de Habermas (2001, p. 15),

o que caracteriza a etapa da interação simbolicamente mediada é que a comunidade de linguagem só dispõe de sinais – gritos primitivos – e de sistemas de signos. [...] A interação se constitui de modo que os elementos iniciais do movimento de um organismo representem gestos que servem de estímulo à reação comportamental do outro organismo, embora que os elementos iniciais do movimento deste último representem, por sua vez, um aceno que provoca por parte do primeiro uma reação de adaptação.

Segundo Habermas, o processo de mediação simbólica configura uma interação permeável pela identidade do significado, pela validez e pela correlata associação ao conceito de regra normatizada simbolicamente.

As regras construtivas são originadas ou desenvolvidas no cotidiano, normatizando-se, também, pelo conteúdo cultural da vida. Desse modo, a compreensão do significado de uma ação simbólica está ligada à capacidade de seguir uma regra. É como um jogo de damas, por exemplo, em que as regras correspondentes ao movimento das peças são compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento do ato, mas que podem ser modificadas de acordo com cada convenção e reapropriação.

Entendo por ação comunicativa uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e conhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. As normas sociais são reforçadas por sanções. O seu sentido objetiva-se na comunicação linguística cotidiana. Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjetividade do acordo acerca de intenções e só é

assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações. (HABERMAS, 1997, p. 57-8).

O conceito de uso de uma regra está fundamentado na identidade de um significado estabelecido a partir de disposições socialmente convencionais. A identidade da regra depende da validade intersubjetiva, isto é, da circunstância dos sujeitos da ação interativa e seu comportamento de adesão (orientação) ou não adesão (violação) à regra.

A aplicação de regras exige uma prudência prática que tem de associar-se à razão prática interpretada do ponto de vista da ética do discurso. A partir daqui o hermenêutico conclui, então, que o princípio da ética do discurso só se poderá tornar eficaz valendo-se de uma faculdade que liga os juízos morais aos acordos locais da situação de partida e que os insere na provincialidade insondável do respectivo horizonte histórico (HABERMAS, 1991, p. 43-4).

A identidade e a validade da regra estão conectadas sistematicamente, assegurando a intersubjetividade de sua validade, como também os critérios ético-morais de sua lógica. Para constituir-se como tal, a regra obtida pelo consenso legítimo tem que se fazer valer, pelo menos, entre dois sujeitos. Dessa maneira, aderir intersubjetivamente a regras válidas corresponde a assegurar identidade ao significado que, orientando a ação a partir da regra reconhecida socialmente, torna-se possível de refutação e de crítica e pode ser destruída ou reconfigurada em comum acordo.

Habermas compreende que a conexão entre a ação mediada por símbolos e a ação regulada por normas está presente nas esferas do mundo social e do mundo subjetivo, formando uma interação agregadora do mundo pessoal e da sociedade, mediada tanto linguisticamente como normativamente. Esse processo evolutivo conduz à formação de um contexto comunicativo proporcionalmente diferenciado em termos linguísticos. Para Habermas, portanto, a ação do sujeito inspira uma interação que se liberta dos aportes de uma linguagem instrumentalmente mecanicista e sistematicamente funcionalista.

A linguagem estaria distribuída em uma esfera para o entendimento e, ao mesmo tempo, para a coordenação da ação e da socialização dos sujeitos. Habermas (2001, p. 39) enfatiza que, “a partir dos gestos, surgem símbolos, e a partir dos significados naturais, surgem convenções simbólicas, isto é, convenções semânticas intersubjetivamente válidas”. Assim, o entendimento acontece sob as bases das estruturas simbólicas do mundo interior do sujeito, contextualizado pelo desenvolvimento de suas próprias competências interativas.

No estágio linguístico da interação competente, o entendimento é um acordo sobre a validade de uma discussão, e esse próprio acordo é o reconhecimento das pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente. O entendimento, através do acordo, tem a possibilidade de estabelecer-se a partir de um tema em pauta, discutido argumentativamente entre os sujeitos da ação.

Do ponto de vista da ação, o entendimento torna-se processo crucial porque, através dele, a compreensão das manifestações simbólicas é apreendida. Os significados inerentes a esse processo, seja advindo dos meios de comunicação ou de instituições como a escola, só podem ser vislumbrados e relevantemente interpretados se forem observados pelas interfaces internas do processo de entendimento.

Segundo Habermas, são as estruturas lógicas do entendimento que conferem coerência às situações de fala, suscitando a prática dialógica. Nesse ponto, a tríade linguagem-interação-competência substitui as intervenções abruptas dos discursos instituídos pelas normas impostas. Portanto, facilitar o desenvolvimento de competências interativas para a formação de argumentos lógicos, confrontar atos de fala sistematizados por forças contrárias e reconstruir estruturas internas de argumentos fragmentados, tornando-os contextuais e coesos, são implicações proporcionais à ação comunicativa.

Nesse aspecto, a lógica da argumentação não se restringe ao simples acordo litigioso entre duas partes, mas exacerba essa concepção e passa a requerer um marco conceitual que busque as razões pelas quais o agente do discurso consiga vencer as situações de coações em seu contexto de mundo.

O paradigma da linguagem, fundamentado na intersubjetividade, parte da análise das expressões linguísticas dos sujeitos em situações comunicativas, buscando o entendimento através das interações e posições numa interlocução consensual. O entendimento especifica-se como *pretensões de validade comum*, ou seja, o reconhecimento e a credibilidade. A linguagem, com os atos de fala, é o meio mais específico de conquista do entendimento.

Para Habermas, as ações especificam-se nos processos comunicativos a partir do emprego de atos de fala, como processos semânticos, construídos no transcurso da interação. Nesse sentido, a interação assume diferenciações que vão influenciar o entendimento discursivo através da coordenação da ação. O sujeito precisa colocar-se na posição do outro não somente para potencializar a interação, mas para perceber a intenção ou o teor que especifica o tipo e, por conseguinte, o objetivo da ação.

Os atos de fala são orientados por quatro princípios de validade: a) veracidade quanto ao conteúdo da fala; b) correção quanto às normas que regem as seleções; c)

sinceridade das intenções do falante; d) inteligibilidade do que é comunicado. Com o entendimento comunicacional, a razão comunicativa estabelece a linguagem como meio para o questionamento e as refutações voltadas para a formação do mundo objetivo e, por conseguinte, do mundo da vida.

Os atos de fala não somente estruturam o significado da ação, mas se abrem à desconstrução de sentidos formalizados, possibilitando renovação e participação na elaboração dos interesses e na formação moral do conteúdo.

Nesse sentido, os atos de fala diferenciam-se das atividades não linguísticas: a) pela feição reflexiva da autointerpretação; b) pelos tipos de fins visados; c) pelo tipo de sucesso conseguido, uma vez que o plano de uma ação de entendimento é dotado de significados substanciais que originam e sustentam o alvo da ação no mundo objetivo das produções materiais e das formas naturais.

A estrutura dos atos de fala se desenvolve a partir do momento em que ocorre a evolução na linguagem, isto é, quando a interação mediada simbolicamente obtém a integração de três raízes prelinguísticas: a relação cognitiva, a moral e a expressiva. A integração entre essas raízes está ligada ao pano de fundo que corporifica a relação entre a natureza externa, a identidade coletiva e a natureza interna, respectivamente. Nesse sentido, a execução dos atos de fala desvenda tipos de relações pragmáticas no mundo.

As raízes pré-linguísticas dos atos de fala estão especificadas em: a) proposição e percepção das coisas; b) norma e ação de interação; c) identidade e necessidades.

Na primeira (a), o falante aprende a utilizar proposições a partir de um conceito de mundo objetivo amplo, através de orações enunciativas ou de opinião e orações de intenção ou de ação projetada. Trata-se de ações teleológicas que podem ser formatadas estrategicamente como verdadeiras, mas que não o são. Aqui, a percepção está estruturada no mundo das coisas físicas e manipulativas. As orações de intenção partem da primeira pessoa como imperativo para uma segunda, evidenciando uma relação com pretensão de poder. A fundamentação da pretensão de verdade proposicional, fundada na ação teleológica, rompe com a interação linguisticamente mediada através de contingências imperativas que desarticulam a razão comunicativa. Para Habermas, a saída seria a ação socialmente regulada como dispositivo contextual dos sujeitos.

A segunda (b) trata-se da ação exercida pela interação em um mundo social comum. Aqui, a expectativa diante da ação do outro e de si mesmo causa reações de comportamentos conflitantes, passíveis de entendimento através das condições de normatizações sociais e suas respectivas sanções. A ação de interação normativa apropria-se dos aspectos cognitivo-sociais, morais e interacional-regulativos do sujeito. O

cumprimento ou não do imperativo e a sanção legitimada formam a base da ação de interação pré-linguística.

Na terceira (c), o processo de socialização dá-se a partir do processo de formação da identidade. Nesse ponto, a vivência e experiência com o mundo externo (objetivo, social) possibilitam a consolidação do mundo interno (subjetivo) e perfazem uma inter-relação social fundada sob as bases da ação ajustada por interações sociais, caracterizada pelas expectativas de comunicação ansiosamente formuladas pelos sujeitos, enquanto a interação mediada simbolicamente constitui-se como um novo meio de comunicação.

Ofertas de atos de fala somente podem, é verdade, desenvolver um efeito coordenador de ações porque a força cogente de uma ação de fala, compreensível para o ouvinte e aceita por ele, se difunde também para as consequências relevantes da ação, que resultam do conteúdo semântico do proferimento – seja de modo assimétrico para ouvintes e falantes tomados isoladamente, seja de modo simétrico para ambas as partes. Quem aceita uma ordem, sente-se obrigado a executá-la; quem faz uma promessa, sente-se no dever de cumpri-la, caso seja necessário; quem aceita uma asserção, acredita nela e comporta-se de acordo com ela. Eu caracterizei o compreender e o aceitar de ações de fala como sucessos ilocucionários; todos os fins e efeitos que vão além disso devem ser chamados 'perlocucionários' (HABERMAS, 1990, p. 72-3).

Coibir os atos de fala sob enfoques que forçam uma das partes, através da influência da força do oponente, exaure as chances de implantação do acordo intersubjetivo. Nessa perspectiva, o entendimento alcançado pelos participantes do diálogo dá-se a partir da interpretação recíproca entre os agentes da fala. Desse modo, dizer, agir e produzir efeito no outro e no mundo traduz o que Habermas chama de atos *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários* que, *grosso modo*, estão situados entre a expressão, o entendimento e a ação. Nos atos locucionários, o falante *expressa* um estado de coisas para o outro, possibilitando formas de dizer e de ouvir; nos atos ilocucionários, o falante *executa* uma ação perante o outro, ao mesmo tempo em que usa da *fala*; e nos atos perlocucionários, o falante é persuasivo, e seu dizer, *imperioso*. Por isso, ele *diz* e *produz* algo no outro e no seu mundo.

Como estrutura normatizada pelas interações, os atos de fala não podem ter intenções dúbias. Se as normas estabelecidas pelos atores lhes parecem justificáveis a seus contextos de entendimento e não à força do domínio discursivo, as situações linguísticas contextualizam o caráter expressivo, constatativo e regulativo dos atos de fala como proposições pertinentes ao agir comunicativo. Os fatores conteudísticos dos atos de fala desvelam relações com os significados e com o mundo de uma forma ilocucionária, isto é, falantes e ouvintes formam as pretensões discursivas que permitem a permuta da fala entre os agentes, fazendo com que a linguagem possibilite o

compartilhamento das interpretações comuns ao contexto das ações para o fortalecimento do mundo vivido.

3.5 Limiares de dois palcos de ação: mundo sistêmico e mundo vivido

Na tentativa de coordenar outros horizontes para a razão, Habermas destaca, em sua teoria da sociedade, a evidência de dois palcos de acontecimentos denominados de mundo da vida (MV), um contexto que dá continuidade à articulação das ações comunicativas, e mundo dos sistemas (MS), um contexto que sustenta as ações estratégicas para a integração de sistemas cada vez mais eficientes ao organismo das funções empíricas do saber.

Habermas conceitua o mundo vivido da seguinte maneira: o repertório que forma um conjunto de sentidos gramaticalmente instituído pelas pessoas, compartilha um conjunto simbólico de representações, orienta o entendimento mútuo e socializa a compreensão, a interpretação e a ação na realidade de cada um.

A realidade simbolicamente pré-estruturada constitui um universo incompreensível se for contemplada com os olhos de um observador incapaz de comunicação. O mundo da vida só se abre a um sujeito que faz uso de sua competência linguística e de sua competência de ação. O sujeito só pode ter acesso a ele participando, ao menos virtualmente, nas comunicações de seus membros e, portanto, convertendo-se a si mesmo em membro potencial. (HABERMAS, 1999, p.160).

O contexto social do mundo vivido é criado por sujeitos falantes e ouvintes e produz objetivações simbólicas que substanciam um arcabouço de conhecimento não formal, constituído a partir das experiências e do conhecimento pré-teórico, que forma a herança cultural de cada sujeito, desde que nasce. Esse contexto cultural é dotado de qualidades naturais, que propiciam espaços de fala mediados pela linguagem, fundamentando a interação e a ação. Habermas entende essa realidade simbolicamente estruturada como um cotidiano natural intrínseco, que torna a condição existencial do mundo vivido um conceito complementar às intervenções do agir comunicativo no contexto racional das formas de vida.

Na sociologia compreensiva, proveniente do complexo teórico weberiano, o conceito de mundo da vida parte das representações cotidianas e se limita a fundamentar exposições narrativas de autoconhecimento e de situações sociais. Habermas reconhece o pensamento de Weber, mas contempla o mundo vivido como *um*

algo mais que coordena ações notadamente estruturadas, cingindo uma espécie de “figurino” comunicacional. Esse figurino não advém de um molde nem de uma forma, mas substancia situações diferenciadas e proporciona uma harmonização simbólica e significativa no cotidiano, através da linguagem. Por assim dizer, o mundo da vida ultrapassa as fronteiras do *eu* solitário da subjetividade e das exposições narrativas desconexas, para integrar, junto com esses fatores, a formação das expressividades.

Para Habermas, esse nível social de mundo é muito mais do que um plano de representações. Trata-se de um contexto alimentado por dimensões que, na ação orientada ao entendimento, o sujeito se situa e pisa o chão das situações semânticas. E é justamente nesse terreno de possibilidades que pode surgir outra forma de racionalidade: o agir comunicativo.

O mundo vivido fortalecido responsabiliza-se pela capacidade de atribuir à cultura a evolução processual da solidariedade, que se reproduz de geração a geração. Essa ideia de evolução associa-se à tomada de forças das estruturas simbólicas da realidade, através da qual a identidade se constitui culturalmente, e as competências se formam subjetiva e socialmente. Nesse sentido, para o entendimento consensual entre contextos diferenciados, o mundo vivido fornece subsídios através de um conjunto de sentidos pré-científicos que formam a compreensão, a interpretação e a ação da realidade sobre os fenômenos que integram o cotidiano. Os sujeitos saem de suas esferas individuais, fortalecendo o entendimento que constroem e reconstróem sobre sua identidade, objetos simbólicos e ações de fala.

Como horizonte inspirador e agregador de sentimentos, o mundo da vida “derrama-se” nos sonhos e na perspectiva de mudanças íntimas e amplas, tornando-se não estável nem calculável, mas móvel e dinâmico, em que os sujeitos dirigentes escrevem a história de seu próprio destino. Familiar ao contexto, pode possibilitar o entendimento sobre os interesses comuns, seja no mundo exterior natural (mundo objetivo), no exterior contextual (mundo social) ou no interior do *ego* (mundo subjetivo). O conceito de mundo vivido não se prende somente às esferas da cultura, mas passa a abarcar a natureza institucionalizada das sociedades e das personalidades, tornando-se abstrato.

Nas palavras de Habermas (2001, p. 193),

desde a perspectiva dos participantes o mundo da vida aparece como o contexto, criador de horizonte, dos processos de entendimento, o qual, ao delimitar o âmbito de relevância da situação dada em cada caso, se diminui o mesmo a tematização dentro dessa situação. Esse conceito de mundo da vida desenvolvido em termos de teoria da comunicação a partir da perspectiva do participante, não resulta diretamente utilizável para fins teóricos, não resulta apto para o deslinde de um âmbito objetivo próprio das ciências sociais, isto é, aquela região dentro do mundo objetivo constituída pela totalidade dos eixos históricos ou socioculturais, no

sentido mais lato, a que podemos acender por via hermenêutica. Para isso resulta mais idôneo o conceito cotidiano de mundo da vida, com cuja ajuda os agentes comunicativos localizam e datam suas emissões no espaço social e no tempo histórico.

O mundo vivido apresenta-se como um conjunto de expressões gramaticalmente socializadas e simbolicamente articuladas a partir de estruturas internas que formam um arcabouço lógico entre o ser, o crer e o estar no mundo, atribuindo-lhe significados e interpretando-os através do estoque de experiências ou herança do passado, do senso cultural. Assim, o mundo da vida pode se configurar como memória viva de conhecimentos significativos.

Nesse sentido, as estruturas de sonhos, concepções, culturas, ações e realidades plurais harmonizam as dimensões subjetivas do *eu*, da sociedade e da natureza, tornando-as entrelaçadas por uma teia de intersubjetividade agregadora. Essa intersubjetividade harmônica pode fortalecer as inter-relações que formam os vários mundos vividos pelos sujeitos sociais, do campo e da favela, das associações comunitárias às escolas.

Inerente a si mesmo, o mundo vivido vislumbra um horizonte não estático, que dá fluidez ao movimento dos agentes comunicativos. No centro de suas estruturas, fundam-se as formas da intersubjetividade e do entendimento. Os agentes trocam experiências, selam acordos, aprendem uns com os outros e, à luz da crítica, formulam pretensões de validade nos sistemas interativos de referência, isto é, nos mundos objetivo, subjetivo e social.

É da estrutura interna do MV que Habermas destaca o paradigma da linguagem, uma característica inata dos seres humanos de atribuírem sentidos a um conjunto lógico de códigos simbólicos, organizados em torno dos próprios significados da vida. A relação dos agentes comunicativos com o mundo subjetivo, objetivo e social marca as posições externas e internas do agir humano no cenário linguístico. Quanto mais preparado estiver o sujeito para assumir sua posição de fala, através do desenvolvimento da competência argumentativa, maiores possibilidades terá de participar dos acontecimentos sociais de seu tempo.

A figura abaixo ilustra a perspectiva da linguagem nas relações figurativas do MV, detalhando como a linguagem inter-relaciona os atos comunicativos, voltados para o entendimento, as definições de valores e normas contextualmente significativas ao mundo da vida:

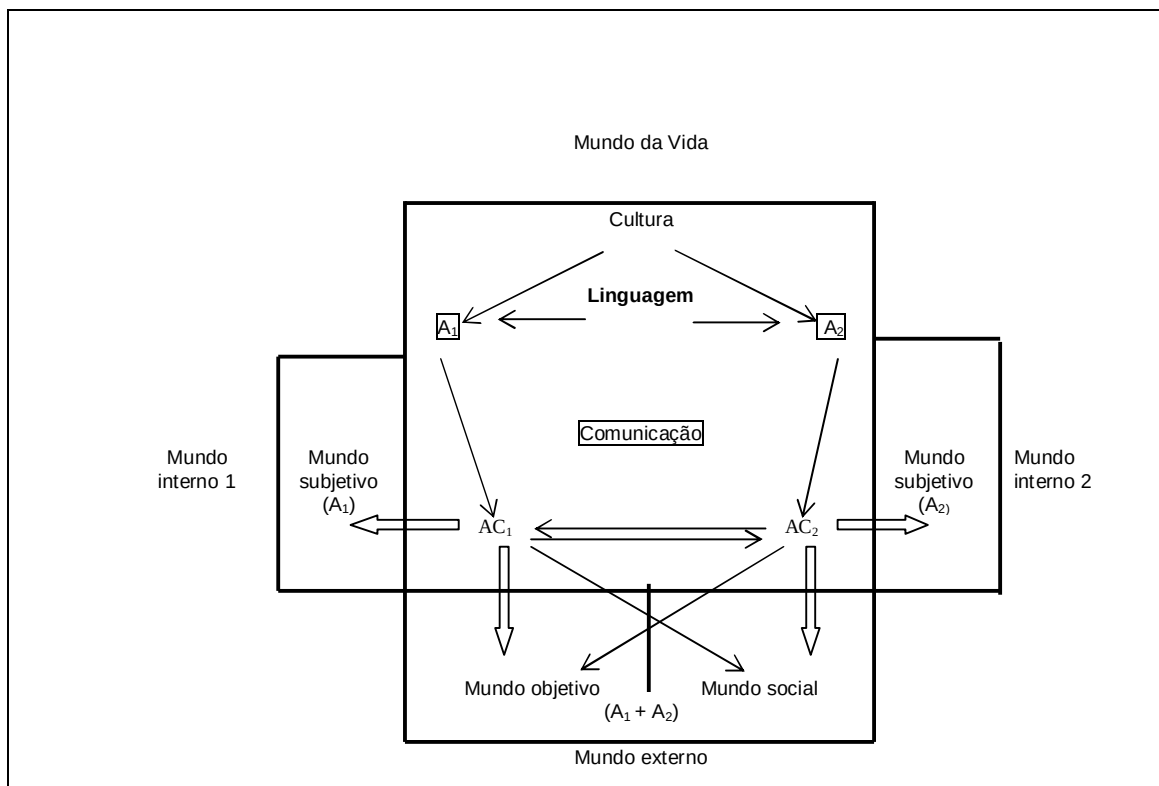


FIGURA 2: Relação dos atos comunicativos (AC) com o mundo.

FONTE: Habermas (2001, p. 180).

Habermas, em contrapartida, também reconhece que as performances dos atos comunicativos podem tomar outros direcionamentos na esteira dos acontecimentos sociais. Assim, a linguagem também assume, no processo de intervenção do agir crítico, um lado teleológico, que programa sentidos para ações que guardam interesses com respeito a fins. Quando isso acontece, algo “estranho” ocorreu para deliberar o uso da linguagem como saber empiricamente funcional, relacionado a interesses possivelmente erguidos sob pretensões de validade lógicas, mas não tão justas.

A ação comunicativa se baseia em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo ainda quando em sua manifestação só sublinha tematicamente um destes três componentes. Falantes e ouvintes empregam o sistema de referência que constituem os três mundos como marco de interpretação dentro do qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação (HABERMAS, 2001, p. 171).

No mundo vivido, o levante de verdades tem mais fluidez para ganhar veracidade. Isso ocorre porque uma das características do MV é justamente a apreensão de sentidos mais facilmente aceitos e reproduzidos do que refutados e reconstruídos. É a partir desse ponto que o uso cógico-instrumental do saber utiliza-se da linguagem para ordenar o

trato específico de interesses que se distanciam do agir comunicativo, fragilizando os componentes imanentes e ônticos do MV.

O mundo vivido desarticulado pelo uso cognitivo-instrumental do saber e pelos interesses do mercado é invadido e colonizado, o que dificulta o desenvolvimento argumentativo do sujeito e a evolução social. A colonização do mundo vivido se efetiva a partir do momento em que as deliberações outorgadas por outra esfera de mundo sobrepõem-se a seus mecanismos: o mundo sistêmico.

Habermas esclarece que a existência do mundo sistêmico, via de regra, não significa fator de risco para o mundo vivido, porquanto a teoria da sociedade não centraliza o mundo da vida como único parâmetro de articulação do agir. Assim, o mundo dos sistemas, integrado por bases imperativas organizadas de maneira funcional, burocrática e hierárquica do *poder* político, e pela célula regente de processos internos e externos do *dinheiro* dentro dos interesses econômicos, é um palco que articula a razão na mesma medida em que define a expansão estratégica de seus domínios.

O problema, como diz Habermas, são os espaços abertos e vulneráveis do mundo vivido que são penetrados pela expansão de domínios do mundo sistêmico. Quando há fragilidades nas correlações internas dos mecanismos universais do MV (cultura, sociedade e personalidade), há também, por parte do MS, uma abertura para a entrada de ações orientadas a fins, contaminando os núcleos profundos que subsidiam a existência natural do MV.

A racionalidade que prepondera em dada situação volta-se para ações estratégicas, formuladas para comandar as esferas das vontades, representadas pelo poder centralizador do Estado, pela normatização das leis jurídicas, pela política econômica, pelas regras de mercado, pelas políticas públicas para a educação, entre outros fatores. A ideologia da dominação alimenta uma espécie de transitividade ingênua no trato com os saberes, que define os sentidos da formação humana, confunde as identidades e desarticula os argumentos e as expressões populares em prol dos espaços orientados para fins específicos. Nessa perspectiva, o mundo sistêmico representa forças voltadas para a integração de todos os horizontes sociais, na perspectiva do direcionamento arbitrário e formalista das relações comunicativas do agir, cerceando a evolução argumentativa em função da interação controlada pelas convenções discursivas.

Para Habermas, a saída para minimizar as disjunções causadas pela penetração arbitrária do MS, nos mecanismos internos e universais do entendimento natural, é fortalecê-lo. No entanto, a noção de forças gerenciadas merece uma indagação: já que o MV é um palco de saberes pré-teóricos, não tematizável, situado na existência sobre o mundo, como despontar razões para seu fortalecimento? Habermas responde a essa

pergunta dizendo que trazer a racionalidade de volta às esferas constituintes do mundo vivido é a única intervenção nas formas de dominação.

3.5.1 Racionalização do mundo da vida

Buscando parâmetros filosóficos que sustentassem uma *ética do discurso*, Habermas dialoga com Kant, Weber, Hegel, Adorno, Rousseau, entre outros pensadores, para refletir como fazer para que uma forma de vida se torne racional. Em princípio, na tentativa de distinção entre moral e costumes, as orientações de conduta devem ser explicitadas para que se determinem os interesses privados e os interesses coletivos que, para o autor, devem estar em sintonia para a autorrealização social.

Habermas, então, concorda com Piaget que a imagem sociocêntrica do mundo impede a compreensão da realidade: o estado de coisas existente, as normas e os valores, as vivências subjetivas e as expressões. “A decentração da compreensão do mundo e a racionalidade do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada” (HABERMAS, 1999, p. 110).

Racionalizar o mundo da vida significa, primeiramente, reconhecer que os componentes do universo, a cultura, a sociedade e a personalidade estão correlacionados e que as especificidades que um componente aglutina enriquece as diferenças do outro. Assim, estaria a cultura pondo à reflexão os imperativos da tradição; a sociedade repensando a fundamentação das normas legitimadas pela formação social; e a personalidade buscando tornar a identidade do *eu* altamente subjetiva.

O que Habermas (1999) expõe é que essas estruturas práticas que formam os componentes do mundo vivido, justamente por serem tão diferenciadas, detêm uma essência de liberdade que coordena “um potencial de racionalidade fundado na ação comunicativa da prática cotidiana”:

Chamo cultura o acervo de saber, em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade as ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que convergem ao sujeito da linguagem e da ação, isto é, os capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar nisso sua própria identidade (HABERMAS, 2001, p. 196).

A formação e a reformulação da identidade são processos contínuos e ininterruptos no mundo da vida. O sujeito repensa, refaz, constrói e destrói seu modo de pensar, suas ações e perspectivas de vida, através da interação com os outros e com o mundo, incorporando outras referências por meio de aprendizagens e novos relacionamentos socioculturais. A identidade do *eu*, nessas circunstâncias, perde a dimensão subjetivista da consciência solitária e assume a perspectiva integradora do complexo social, cultura e pessoal das intersubjetividades.

A importância disso, para Habermas, é que a *cultura*, por ser um saber comungado mutuamente pelos agentes comunicacionais, passa a entender e a interpretar vivências desenvolvidas no mundo, tornando amplamente consensuais as refutações. A *Sociedade*, correlacionada às ordens legitimadas pelas dimensões culturais do grupo, nutre as relações interpessoais de solidariedade a partir do senso de pertença. A *personalidade*, com a aquisição de competência para o agir e o falar, exterioriza sua identidade diante das situações de posicionamento comunicativo.

Desse modo, à medida que compreendemos a relação entre sociedade, cultura e personalidade, contribuimos para envolver as diferenças desses mecanismos como forças integradas que, por sua vez, racionalizam o mundo da vida. Nas palavras de Habermas (1999, p. 317),

[...] o modo de reprodução do mundo da vida não se modifica de modo linear na direção caracterizada pelos tópicos da reflexão, do universalismo abstrato e da individualização. O mundo da vida racionalizado assegura antes a continuidade de contextos semânticos com os meios descontínuos da crítica.

Na perspectiva da ação comunicativa, o reconhecimento de um mundo vivido potencialmente racionalizado distingue mais claramente a percepção dos três mundos que ambientam os mecanismos internos do MV, como também a ética comunicativa de seu conteúdo interativo. Nesse sentido, as estruturas internas do mundo da vida especificam-se nas seguintes formações:

- a) *Mundo social*: formado pelas relações interpessoais, através de pretensões de correção, em que surge a função regulativa quando os participantes formulam pretensões de validade socialmente comuns; legitimação ou regularização de normas que regem o comportamento, estabelecendo pretensões para o ato da fala mediante o contexto normativo imperante. Destina-se ao ideal ou à pretensão de *justiça*;
- b) *Mundo objetivo*: trata-se da exteriorização objetivada pela existência de um

mundo concreto, de onde surge a função imperativa através das pretensões de verdade e das relações de poder; pretensões de que o enunciado seja verdadeiro. Afirmções, fatos e acontecimentos destinam-se ao ideal ou à pretensão de *verdade*;

- c) *Mundo subjetivo*: corresponde às experiências subjetivas do *ego*, aflorando a base expressiva da linguagem e concretizando experiências através das pretensões de sinceridade em um contexto subjetivamente significante. O falante expressa o que pensa. É uma pretensão de *veracidade*. A formação do mundo subjetivo dá-se ao passo que a própria identidade do sujeito é desenvolvida através de um mundo de relacionamentos interpessoais regulados pelo consenso legítimo. Assim, a racionalidade comunicativa nasce da ação regulada por normas, mediante essas especificidades.

A integração racional dos três mundos (interno, natural e social) pressupõe uma disposição do sujeito para interpretar os fatos, através da construção de ideias e de argumentos plausíveis, em que se erige um sistema reflexivo-interpretativo. Essa constituição manifesta-se como o marco do entendimento possível sobre o qual a ação comunicativa pretende alcançar interesses comuns.

De acordo com esses pressupostos, a ação regulada por normas pressupõe, de imediato, dois mundos: um objetivo e um social. A existência de estado de coisas (mundo objetivo) é representada por enunciados verdadeiros. A vigência de normas (mundo social) é representada por orações universais de dever, socialmente justificadas, desenvolvendo uma interiorização de valores capazes de orientar as motivações do complexo cognitivo e comportamental do sujeito, através de um discurso ético. Para Habermas (1991, p. 39), a ética do discurso é instituída como norma partilhada pela coletividade, capaz de orientar a ação a partir do conteúdo significativo adquirido sob justeza, verdade e veracidade no mundo.

No discurso, tomamos consciência do mundo das vivências subjacente à prática comunicativa do cotidiano a partir de uma, por assim dizer, retrospectiva artificial; pois à luz de pretensões de validade hipoteticamente refletidas, o mundo das relações institucionalmente reguladas é 'moralizado' da mesma forma que o mundo dos fatos existentes é 'teorizado' – o que então teve o valor indiscutível de fato ou de norma pode ter agora validade ou não.

Baseado nas normas comungadas socialmente, o discurso instituído pelas normas sociais e objetivas pode ser reconstruído por reflexões éticas, pertinentes à intersubjetividade e ao entendimento nas esferas dos três mundos. O modelo normativo

do discurso pertinente fundamenta o processo de avaliação dos saberes, de produção do conhecimento e do processo de aprendizagem, dando conta dos questionamentos e da autorreflexão dos valores interiorizados.

Todo ato de entendimento pode entender-se como parte de um processo cooperativo de interpretação que tem como finalidade a obtenção de definições da situação que podem ser intersubjetivamente reconhecidas. Nesse processo os conceitos dos três mundos atuam como um sistema de coordenadas que todos supõem em comum, em que os contextos da situação podem ser ordenados de sorte que alcance um acordo acerca de que é o que os implicados podem tratar em cada caso como um eixo ou como uma norma válida ou como uma vivência subjetiva. (HABERMAS, 1999, p. 103-4).

Os aspectos da racionalização das formas de vida só ganham força quando o sujeito percebe que suas próprias necessidades fazem parte de um contexto não privado de interesses. Dessa forma, a condução e a motivação das ações são aprendizagens partilhadas, discutidas, interpretadas a partir da autoorganização coletiva. “A ambiguidade que percorre a caracterização das formas de vida racionais repete-se na tentativa de definição da racionalidade do agir ético” (HABERMAS, 1991, p. 42).

No fortalecimento dos mecanismos internos do MV e na consistência de seus aspectos constituintes, a racionalização do MV adquire elementos para preparar a expulsão dos domínios invasores, isto é, o desacoplamento entre o mundo vivido e o mundo sistêmico.

3.5.2 Desacoplamento entre mundo vivido e mundo sistêmico

A mudança paradigmática da atividade instrumental para a ação comunicativa edifica a guinada linguística. Entretanto, mesmo na linguagem, os pressupostos táticos das ações estratégicas marcam uma espécie de *hibridez* entre mundo da vida e mundo sistêmico. Desacoplá-los significa efetuar uma cisão histórica.

O desacoplamento, fruto da (re)edificação da razão, desestrutura o jogo dos fazeres imperativos que dominam o plano das ações orientadas a fins. Assim, racionalizar o mundo da vida implica “vencer” o mundo sistêmico, por meio do *desmascaramento* de suas ações normativas mantenedoras da ordem. Essa ordem tenta sistematizar a função das atividades sociais sobre as estruturas do MV, coadjuvando a identidade e a intersubjetividade.

Explicando melhor a questão: a centralização do Estado, organizado como aparelho ideológico a partir do qual se normatizam os preceitos jurídicos dos direitos/deveres, institucionalizando conceitos legais como o voto (cidadania = votar), por exemplo, corresponde à sistematização de uma ordem funcionalista que Habermas critica como ação de negação.

No duelo entre os dois mundos, o mundo da vida aparece como articulação que agrega, enaltece, reafirma-se no local ou no ambiente espaço-temporal. Constrói aquilo que o lado obscuro da economia global desarticula e degrada, formando as crises e as patologias sociais. “A decentração da compreensão do mundo e a racionalidade do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada” (HABERMAS, 1999, p. 110).

Para as ciências sociais, crises são as menores possibilidades para se chegar à resolução de um problema social. Habermas critica essa concepção dizendo que os sistemas não podem entrar em crises e, sim, os sujeitos que dele participam. Entretanto, quando os membros de uma determinada sociedade experimentam alterações estruturais bruscas, abalando a identidade, as crises são inevitáveis. Assim, “os estados de crise assumem a forma de uma desintegração das instituições sociais” (HABERMAS, 1980, p. 14).

De forma genérica, a linha de pensamento do autor está baseada na hipótese comprovada por ele mesmo, ao longo de sua obra, principalmente na teoria da modernidade de que, nas classes tardiamente capitalistas, a crise está contida na exploração das possibilidades por uma sociedade forçosamente “pós-moderna”. Já que o pós-modernismo pode ser compreendido como um princípio historicamente novo de organização funcional das coisas, do pensamento e do comportamento, ele dá vazão aos entremeios políticos de um sistema colonizador de mundo e provocador de crises profundas no íntimo do *ego* e no âmago social. Para Habermas, isso traduz a própria lógica dos sistemas sociais, cujos elementos de propriedade universal estão contidos na produção (apropriação da natureza externa) e condução (apropriação da natureza interna).

Do ponto de vista da colonização, o desenvolvimento do capitalismo monopolista tende a se justapor à dimensão emancipatória da razão. O potencial intersubjetivo do agir comunicativo choca-se com o meio ideológico não interativo de reprodução do capital, cujas metas estabelecem o “encoleiramento” do mundo da vida e inspiram as expostas “sangrias” sociais em suas fases limites: injustiças sociais, desrespeito aos direitos humanos, chacinas, conflitos étnicos, guerras civis e intercontinentais, entre outros. Na ciência, a face crítica ou subjetiva da razão dá lugar às superficialidades das coisas, à valorização das formas ao invés do conteúdo, aos estereótipos e preconceitos

decorrentes da linha de análise social do Positivismo. A matemática, como instrumento de mensuração dinâmica, passa a ser a ordem representativa e quantitativamente preponderante dos fenômenos sociais. A razão torna-se ferramenta da economia em função do poder, transfigurando-se em instrumental, dominadora. Em outras palavras, a razão instrumental, emergindo do interior do mundo sistêmico, resulta na negação da razão emancipatória, sufocando-a.

Habermas defende que os sistemas sociais dominam a esfera de complexidade das circunstâncias inconstantes e reconhece a importância dos sistemas, assim como também do mundo vivido. Todavia, para o sistema, integrar é manter o padrão, e não aderir aos componentes normativos impostos traduz-se em condições-limite, incluindo pressões, embargos e sanções punitivas.

As crises patológicas nascem do reajustamento do sujeito em uma ordem funcional, preestabelecida como integração social-sistêmica. Isso significa que, do ponto de vista subjetivo, a integração sistêmica provoca máculas nos mecanismos fundamentais do mundo da vida, fomentando violências e injustiças.

Esse quadro mantenedor do padrão ideal ao desenvolvimento do mundo sistêmico é corroborado por uma teoria dos sistemas que concebe a integração social na projeção de um quadro que tenta reduzir a complexidade dos fatos sociais, priorizando três dimensões que se chocam com as estruturas internas do mundo vivido: (a) desenvolvimento de forças produtivas; (b) incremento no poder do sistema; e (c) mudança nas estruturas normativas em função própria. Sendo assim, cada sistema social, incluindo a escola, é definido segundo seu próprio centro de controle regular, que reconhece as estruturas normativas como uma linguagem-padrão de comportamento e ação.

O desacoplamento entre sistema e mundo vivido é, portanto, o fundamento para a resolução de crises conjunturais. Se trouxermos isso ao quadro educacional brasileiro, podemos perceber que não é por acaso que um dos países mais ricos do planeta, em termos de riquezas naturais, produção agrária e industrial, mantenha uma grande maioria de sua população na mais absoluta miséria e, o que é ainda mais grave, afundada na soleira ideológica de uma consciência a-política, no sentido de que ainda não efetivou a “revolução” educacional de que tanto necessitamos para sair das crises e fortalecermos o MV. Em outros termos, quanto menos abafar perspectivas educacionais fomentadora de pedagogia críticas mais aumenta o poder de ganho da integração sistêmica de que usufrui, para o alcance de seus intentos, de pedagogias técnicas, cidadania formal, democracia jurídica e informação estratégica.

A solução consiste na desvinculação das esferas sistêmicas autodirecionadas, que articulam o mundo vivido e a intersubjetividade, colocam a socialização no patamar da

individualização e utilizam a dialogicidade da linguagem como elemento de desagregação do poder e da dinâmica da autonomia sistêmica. O desacoplamento entre sistema e mundo vivido é o reconhecimento da pluralidade dos mecanismos do universo, suas singularidades e valorizações. Esse processo condiz com a formação do pensamento crítico, quando propõe fazer o outro conhecer a si mesmo, valorizando os contextos geográficos e semânticos de um mundo da vida aberto às possibilidades da aprendizagem e da formação argumentativa de competências autogestoras.

Na perspectiva do desacoplamento, Habermas constrói uma tese e teoriza um plano dual entre sistema e mundo vivido, partindo do pressuposto de que o conceito de sociedade oscila entre os dois mundos e os correlaciona com tendências diversas, ora idealistas, ora materialistas ou, de modo mais preponderante, com *funções* de trabalho, relacionamento e desenvolvimento.

Assim, na elaboração do mundo dos sistemas, a sociedade é compreendida holisticamente como um todo diversificado em partes, sistematizado a partir de funções determinadas, nas quais papéis sociais são distribuídos e empregados para coordenar atividades mantenedoras. Por outro lado, concebida como mundo da vida, a sociedade é associada a um palco de ações, cuja perspectiva participativa confere dinamicidade e movimento aos agentes sociais em seus mundos significativamente coordenados por ações, comuns ao contexto da pluralidade.

Por essas vias, Habermas justifica que a teoria da comunicação e a teoria do mundo da vida se complementam para a construção do interesse emancipatório, o que consolida a teoria da sociedade. Entretanto, para a compreensão simultânea das sociedades como sistema e mundo da vida, faz-se mister que a teoria da evolução possa, em termos práticos, ser concretizada a partir da racionalização do mundo da vida.

Os acontecimentos efetivados no interior do mundo vivido fizeram Habermas pensar entre temas e situações. Mas, para explicitar esse ponto, volta aos tipos de ação do ponto de vista conceitual. O autor refere que o conceito de comunicação destaca dois aspectos: o aspecto teleológico, voltado para a realização de fins ou para a execução de um plano de ação especificamente direcionado, e o aspecto comunicativo, que sublinha a interpretação das situações ou a obtenção de um acordo. Concordante com essas formas, os atos teleológicos buscam, a qualquer custo, a programação do êxito para um objetivo tematicamente específico, enquanto os atos de entendimento buscam o consenso da ação mediante a orientação da ação situacional e temática. Assim sendo,

na ação comunicativa os participantes perseguem de comum acordo seus respectivos planos de ação sobre a base de uma definição comum da situação [...]. Uma situação representa um fragmento do mundo da vida delineado em vista de

um tema [e] um tema surge em relação com os interesses e fins de ação. (HABERMAS, 2001, p. 180-1).

A interpretação realizada pelo ator, nas diversas situações de ação, depende, primeiramente, do acervo de saberes disponível no mundo da vida, que se apresenta como múltiplas experiências, por meio das quais as interpretações atuais se ajustam, definindo o acontecimento da situação. A construção e a redefinição do mundo do aprendente dependem, nesses termos, dos elementos básicos do acervo de saber que lhes são disponíveis. Por assim dizer, o sujeito, vivendo as situações relacionadas às bases de sua aprendizagem, passa pelos processos estruturais e gerais inerentes ao mundo vivido.

Isso acontece porque o mundo da vida, estruturado a partir dos três mecanismos que o constituem, encontra em seu núcleo expressões que formam reflexões não teóricas sobre as quais os estados de coisas se apresentam e mantêm a desenvoltura do cotidiano da vida. Desse modo, aos poucos, o mundo vivido desacopla-se do sistema, diferenciando-se pelos interesses e pelo antagonismo entre os mecanismos sistêmicos e as estruturas sociais da evolução social, então enxergados com mais clareza pelo sujeito em crise.

Para a teoria da sociedade, a integração sistêmico-social pode ser vista como evolução social, a partir do momento em que o desacoplamento acena sucesso. Assim, o mundo da vida passa a ser concebido como arcabouço formador da própria sociedade. “A evolução social transpira [...] por intersubjetividade produzida linguisticamente e baseada em pretensões de validade dignas de críticas” (HABERMAS, 1980, p. 27), aumentando a racionalidade do mundo vivido.

Considerado como recurso para a ação, o mundo da vida está sendo sempre reordenado pelos componentes que o sustentam, guiado por seus horizontes ou metas de conquista e fortalecimento, principalmente através do princípio do respeito mútuo e da justiça. Sua reprodução se dá em movimentos circulares, e nunca, verticais, possibilitando a manifestação de seus núcleos estruturais que, por sua vez, resultam no processo interativo, construtivo e emancipatório do agir comunicativo.

A demanda pela expressão da ação comunicativa parece revigorar os ânimos e alimentar o fôlego do agir pedagógico. Responsabilizar-se pelo desenvolvimento do potencial humano é uma tarefa não fácil, atribuída, principalmente, à escola, instituição que forma os filhos dos homens para a vida, conforme se diz. Desse modo, o processo educacional necessita formar sua própria razão, no sentido de fundamentar as melhorias para a sua difícil missão.

Para a educação, a perspectiva do desacoplamento entre mundos parece não ser uma novidade. A diversidade de tendências teóricas e de movimentos populares multiplicaram-se, ao longo da história, chamando a atenção para a urgência na resolução de forças estranhas que cingem os ideais emancipatórios do saber. No entanto, a nosso ver, a perspectiva do desacoplamento, que não acontece mecanicamente nem definitivamente, situa mais amplamente a escola na conjuntura atual de seu tempo, já logrando possibilidades frutíferas para se pensar o lugar da razão educativa na contemporaneidade.

Conforme brevemente comentado no capítulo anterior, as teorias do ensino são respaldadas por tendências históricas de cada tempo. Por conseguinte, entender os processos educativos do tempo presente, na perspectiva de pedagogias críticas, como células para o desacoplamento, é imprescindível para que descortinemos as janelas ideológicas, como a hiperimportância com que a perspectiva da técnica se cravou como modo de convergir e converter o saber para si, turvando as paisagens promissoras no horizonte da educação.

Considerando que o processo de modernização, precisamente o avanço industrial, crivou as bases da racionalidade instrumental, no campo da educação, as desinências conferidas para caracterizar o ensino e a aprendizagem não tomaram rumos diferentes. Nossa época corresponde ao tempo em que a razão técnica colonizou esferas de vida e de saberes, marcando-as profundamente. No contexto da industrialização, fonte da abundância econômica modernista, a técnica afasta-se do sentido grego de *teknê*³⁵ e assume identidades que reduzem sua própria gênese, a partir do controle das estruturas burocratizantes da administração e da condução das estratégias econômicas geradoras do capital.

Nesse sentido, o próximo capítulo discute como as formas sistêmicas fomentaram o mal-estar da razão no cenário da educação como simples instrução, evidenciando as bases colonizadoras dos sistemas nas relações com o saber.

³⁵ No sentido grego, *tekhne* significava produção criativa, invenção, saber original e arte.

.....

4 A razão invertida: o tecnicismo como veículo de colonização do mundo vivido

Quem exclui o outro, que lhe permanece um estranho, em nome do universalismo, trai sua própria ideia. O universalismo do respeito igual em relação a todos e da solidariedade com tudo o que tenha o semblante humano se comprova apenas na libertação radical de histórias individuais e de formas particulares de vida.

Jurgen Habermas

Na tentativa de perceber como a educação é invadida por forças que se põem contrárias ao seu projeto moderno de mundo, pretendemos, nesse capítulo, mostrar em que sentido o tecnicismo se assemelha às estratégias da colonização da escola. Considerando que a pedagogia tecnicista corrobora com uma educação atrelada muito mais às ciências tecno-empiristas do que histórico-hermenêuticas, a perspectiva de nossa discussão parte do pensamento de que ela ajuda a legitimar a colonização do mundo vivido.

Conforme discutimos no capítulo anterior, Habermas utiliza o conceito de colonização como o processo macroestrutural que reúne um conjunto de ações sobrepostas pelo mundo sistêmico (MS) no mundo vivido (MV). A colonização é uma invasão nas estruturas culturais, sociais e cognitivas, que desfavorece o acervo natural de saberes do sujeito, ao mesmo tempo imprimindo-lhe conteúdos ideológicos que guardam a manutenção da ordem colonizadora. Nesse prisma, as investidas de intervenção sistematicamente ideológicas desarmonizam a independência e o equilíbrio entre MV e MS, notadamente as duas grandes esferas constituintes da sociedade.

Do sucesso da colonização sobre as estruturas do mundo vital, surgem as patologias sociais, distúrbios de ordem prática, amplamente tributárias da ideia de liberdade e igualdade, culminando em sérios desajustes, como a violência que se firma como artífice do (des)entendimento entre os sujeitos. O texto discute que, na escola, as patologias desenrolam-se: a) como consequências do racionalismo aplicado; b) a partir da violência simbólica como mecanismo da autoridade pedagógica sobre a aprendizagem; c) por intermédio da obstrução na produção de saberes e racionalização da cultura; e d) por meio da educação como valor de mercado.

Em razão disso, buscamos esclarecer como a rede integradora da ordem política do mundo dos sistemas tenta esmorecer a utopia emancipatória da educação, por intermédio das desarticulações estruturais que impedem a reprodução racional (simbólica e material) do mundo vivido pela escola. Nosso intuito é situar o leitor nas tramas entrelaçadas que utilizam do mesmo método: ações dirigidas a fins (racionalidade instrumental), para encadear as raízes do tecnicismo nas práticas educativas.

Subsidiados pelo conceito de racionalidade instrumental, podemos inferir que a razão técnica é resultante e resultado do emprego monológico do saber proposicional. Esse tipo de saber não é condizente com aprendizagens processuais, isto é, abertas ao questionamento sobre a construção do conhecimento e o conteúdo de suas verdades. Em que pese tudo isso, a racionalidade instrumental do tecnicismo enraíza, nas esferas do mundo vivido escolar (agentes educativos, valores pedagógicos e organização social), manifestações multiplicadoras de interesses próprios, que geram a arquitetura de um conjunto de poder pautado nas conjecturas sistêmicas de um mundo autorreferencial.

Advindo de vertentes teóricas relacionadas ao Behaviorismo e ramificado nos trabalhos dos americanos Burrhus Frederick Skinner, Benjamin Bloom e Ralph Tyler, o tecnicismo surge do modelo de produção e das práticas tayloristas de eficiência social, traduzindo-se na ideologia tecnocrática do comportamento e das políticas educacionais, e toma a cena nos espaços de ação social no Século XX (GOODSON, 2003).

Funcional em sua essência, o tecnicismo evidencia-se como uma das sínteses configurativas da racionalidade instrumental na educação. Autorreferenciada por um sentido exacerbado de “prático” em sua conduta, a razão técnica propôs a “juntada” de que tanto o racionalismo ocidental necessitava, no sentido de fazer dominar o agir econômico sobre outras manifestações da vontade individual, da opinião coletiva, do direito, da moralidade e da comunicação. Suas ideias sustentam a integração da competência humana em sociedade e se associam muito mais ao sentido da *adaptação* aos mecanismos de produção, estabelecendo-se como “centro”, através do qual flui e conflui toda a dinâmica da ordem estabelecida pelo dinheiro e homologada pelo poder, conforme veremos a seguir.

4.1 Razão técnica e educação

Inspiradas na eficiência do processo educativo, como parte da produtividade dos papéis individuais perante o agir social (princípios da racionalidade meios/fins), as manifestações da racionalidade instrumental alojaram na educação uma forma de razão fundada sobre a técnica e seus parâmetros de desenvolvimento social. No campo da educação, tal razão se situou como corrente ou tendência referida como *pedagogia tecnicista*. Esse modelo pedagógico tornou-se um paradigma educacional de profunda relevância para o desenvolvimento de *propósitos de utilidade* sobre os saberes, atrelando a importância do conhecimento na mesma proporção em que induz torná-lo “útil” (uso de coisas práticas). O vínculo entre a natureza do conhecimento e a rede de relações com outros objetos dá-se pela ação condutora que define o ideal de “homem” e de “sociedade” como mecanismos produtivos de influências recíprocas.

Essas características (produtividade/utilidade), eminentemente vinculadas à instrumentalização da razão como mecanismo de “retidão” das ações sobre o conhecimento, corrobora com a supremacia do neopragmatismo na educação: um desdobramento positivista, que se vale do cientificismo para coordenar o conhecimento, através da rigorosidade de princípios estabelecidos por suas próprias leis.

Por essas vias, encarada como subsistema elementar, a educação deve ajustar-se ao intuito que lhe cabe, no sentido de buscar a hegemonia do sistema de que faz parte. Com apelos metodológico-funcionais em sua essência e com respaldo na filosofia neopositivista, de modelo neopragmático, o tecnicismo propõe uma “engenharia do conhecimento” baseada na propulsão de comportamentos ajustados aos papéis sociais que lhe foram pré-estabelecidos, o que significa dizer que a gestão do “fazer” é o preceito normativo de maior relevância para a pedagogia e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Percebida como fonte de captação e capacitação da atividade do “fazer”, a educação deve promover os recursos intelectivos a fim de conduzir, com dedicação, presteza e responsabilidade, as leis da produção. Nessas vias, o currículo escolar é o modelo-guia através do qual saem os ensinamentos eficazes para a absorção do mercado, isto é, o saber valorativo para a progressão profissional.

Desse modo, a finalidade utilitarista do conhecimento, a ação pragmática sobre a realidade e a condução (reducionista) da ciência, voltada para resultados concretos para a efetivação da dinâmica do desenvolvimento (enfraquecimento do mundo vivido), corporificam os “organismos vivos” interpolados no seio do tecnicismo. De acordo com

Habermas (1980), o utilitarismo do conhecimento não dá espaços para que *argumentos substanciais*³⁶, construídos através de interferências lógicas por parte do aluno, sejam levantados para questionar os fundamentos desse próprio conhecimento, no processo ensino-aprendizagem. Para a concretização da ideia colonizadora, argumentos substanciais podem ser intervenções no sucesso instrumental e, por isso, são “males” que devem ser cortadas pela raiz, uma vez que se tornam perigosos tanto para a legitimação das normas recomendadas pela ideologia do currículo escolar quanto para a demanda de quem precisa do conhecimento como legitimação formal da competência.

A plataforma de ação do tecnicismo, altamente regida pela racionalidade meio/fins, é quase autoimune a qualquer “estranheza” que se aventure a lhe causar desarmonias, o que significa dizer que interesses constitutivos do conhecimento voltados para a evolução da subjetividade (validade racional da moral) não conseguem vislumbrar os horizontes formadores de argumentos substanciais e, com esses, de processos educativos como processos emancipatórios.

O caráter objetivo da educação tecnicista planifica o processo de ensino, no sentido de potencializar a organização racional do saber para que não haja interferências subjetivas, minimizando os “perigos” de sua eficiência. A mecanização do processo assegura que os objetivos planejados terão o êxito esperado pelo sistema condutor. A programação do ensino busca firmar o resultado da aprendizagem esperada, posto que os recursos didático-metodológicos, esboçados como manual operacional que objetiva concretizar a transferência de conteúdos, arquitetam-se de acordo com as pretensões de cada disciplina, bem como sua intervenção nas crises que ameaçam o bom funcionamento dos papéis sociais.

Relacionada a isso, a escola, transformada em um “pequeno mundo prático”, exerce suas funções de estabelecer os conteúdos eficazes para coligar as capacidades humanas de aprender às agilidades das ações sociais dirigidas. No contexto da pedagogia tecnicista, a observação e a experimentação voltam à cena e tornam-se os ingredientes indispensáveis ao método dinâmico do “saber para prover”: a vivência prática de uma tessitura evolutiva, a síntese da elaboração do pensamento em ação. Nesse sentido, a organização da experiência autoevidencia-se como objetivo programado das etapas do ensino e da aprendizagem, tornando-se o lugar, por excelência, de todo o esforço

³⁶ Habermas (1980, p. 136) enfatiza que argumentos substanciais servem para redimir ou criticar pretensões de validade, sejam as pretensões à verdade implícita em afirmações ou as pretensões à correção relacionadas com normas ‘de ação e valoração’, ou implícitas em recomendações e advertências. Têm a força de convencer os participantes num discurso de pretensão de validade, isto é, prover fundamentos racionais para o reconhecimento de pretensões e validações - unidades pragmáticas, nas quais não há sentenças, porém atos de discurso (sentenças empregadas em manifestações) são correlacionados. O aspecto sistemático da sua conexão tem de ser esclarecido dentro da moldura de uma lógica do discurso.

individual para que o sujeito seja preparado para resolver os problemas práticos que aparecerem diante do cumprimento otimizado de suas tarefas profissionais.

Na unilateralidade desse caminho, a perspectiva da interdisciplinaridade não encontra muitas saídas diante de instituições escolares, cuja pedagogia disciplinar, verbalista e formalista ocupa-se não de outra coisa a não ser fortalecer seus vínculos metafísicos, centralizados no ensino demonstrativo e regulador de uma aprendizagem normativamente enclausurada dentro de limites ideológicos.

Nessa mesma perspectiva de entendimento, discutindo “as teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, Saviani (1983, p. 6) enfatiza:

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, enquadrando professor e aluno em uma posição secundária, relegados à condição de executadores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo se converte na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Na pedagogia tecnicista, afirma Saviani (1983), aqueles indivíduos que não dispuserem das condições exigidas pela dinâmica própria do pensamento tecnificado tornam-se muito mais do que *marginais*, pois se trata de incompetentes, ineficientes, que bloqueiam os reforços do sistema de ensino, esboçado como primazia para a educação. O problema da marginalidade corresponde ao não enquadramento, por parte do indivíduo, às capacidades projetadas como necessárias ao aumento da produtividade da sociedade, ensinadas na escola. Em proporções quantitativas, quanto mais indivíduos aprendentes e competentes, menos marginalização. Dito de outro modo: quanto mais se inserissem conteúdos curriculares com práticas educativas eficientes para formar pessoas condizentes com os padrões de produção, mais desenvolvida seria a sociedade, diminuindo as ameaças contra a estabilidade do sistema. Em razão disso, a ideologia tecnicista apregoa que “a escola surge como o antídoto para ignorância, o instrumento para resolver o problema da marginalização”.

Argumentando sobre os contornos dos problemas educacionais orbitados em torno do tecnicismo pedagógico, Saviani (1983, p. 7) avalia a natureza do caos generalizado estabelecido pelas fragmentações e reducionismos impostos pela ideologia da técnica à educação:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao intentar transferir à escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de

descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente impediu o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade agravou-se ainda mais: o conteúdo da aprendizagem se tornou ainda mais escasso e a relativa ampliação de oportunidades se tornou irrelevante frente aos altos índices de evasão e repetência.

Escola e mundo da indústria estão entrelaçados pela lógica do aluno-trabalhador, o indivíduo-útil, sobre quem recai o desafio de levar no “braço” o projeto modernista do crescimento econômico. O centro gravitacional da escola foca suas atenções para a acepção de que o conhecimento só tem valor quando se converte em sua própria utilidade. Abstrações que fogem dessa regra devem ser banidas do currículo e, em consequência, da ideia de uma aprendizagem reflexiva, porquanto que não servem a outros propósitos senão o de suas próprias “ridicularidades”, sob a ótica do neopragmatismo.

Em decorrência disso, na base fundadora de propostas pedagógicas tecnicistas, componentes de ensino (currículo, didática, aprendizagem, avaliação), assumem um tratamento que estrutura a força objetiva da verdade que lhe convém, através de propostas educativas e planos curriculares, cujas condições objetivas são determinadas por interesses, materiais ou simbólicos, de quem os gerou. O método de ensino corrobora com a natureza do próprio conteúdo, um conjunto de sequências lógicas e psicológicas, elaborado a partir da ciência objetiva. Luckesi (1990, p. 61) enfatiza que a natureza da tendência tecnicista na educação tem três componentes básicos:

[...] objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos).

Assim posto, erigido pela dimensão instrumental da razão, o tecnicismo desatou os nós para enquadrar os sistemas econômicos e administrativos no interior do fenômeno humano gerador de sentidos reflexivos sobre a existência: o sistema de ensino. Seu discurso permanece, quase sempre, vinculado a uma ideia gloriosa de civilidade e de um “marketing” sobre o conhecimento baseado na razão redentora. O eco de sua voz ento nos redutos mais profundos da “vontade de vencer na vida”, no “mito do meu filho doutor”, na concepção de inteligência como capacidade da memória para estocar e

transferir informações, como estratégia para ganhar cada vez mais dinheiro e fazer fortuna, entre outros fatores. O lastro de sua ideia de progresso compõe desde propostas de associações comunitárias, cooperativismo, filantropismo e terceiro setor até elaborados programas de governo e formação de blocos internacionais.

Os investimentos ideológicos com que a razão técnica condiciona o comportamento do indivíduo, frente às complexas sinergias da aprendizagem, corroboram com as ações do MS dirigida aos fins de seus próprios sucessos. Em termos históricos, precisamente em relação à educação brasileira, poderíamos dizer que o tecnicismo assume uma conduta de valor quase incomensurável para a noção de progresso social. Assim, é de supor que, à luz de Habermas, poderíamos dizer que essa corrente se lança como resultado efetivo do processo invasor da escola e, mais além, como um dos veículos da colonização social. Dessa feita, no Brasil, o tecnicismo está presente em praticamente todas as dimensões das práticas educativas, historicamente reforçado como ideário de futuro promissor para o desenvolvimento do país.

4.1.1 O tecnicismo na educação brasileira

Desde 1950, época em que o Brasil despontou seu projeto de crescimento industrial, simbolizado pela construção de Brasília e pelos sucedâneos acontecimentos na política e na economia, o país cunhou a ideia de “desenvolvimento” como áurea para a expansão e a rotatividade do capital, materializado em grandes investimentos, principalmente durante os primeiros anos do Regime Militar.

O “destino manifesto da nação”, autoproclamada berço de uma grande potência latente, abriu as trilhas dinâmicas do avanço tecnológico como a salvaguarda para materializar o futuro rápido (“cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo” – lema da administração de Juscelino Kubitschek).

Conforme Freitag (1989, p. 119), como parte indispensável das metas, uma nova política educacional erguia-se como condição imprescindível para o treinamento e a profissionalização, já que a crescente necessidade de mão de obra qualificada para construir o país desdobrava-se em exigências para operar as máquinas industriais. As evidências das competências técnicas firmaram bases profundas nos eixos intermediadores da educação e da economia. A técnica, como parâmetro fundamental para a formação educacional e, concomitantemente, para o levante do crescimento econômico, fincou no currículo as sólidas bases da “razão utilitária” como feixe de sentidos e de verdades para o erigir de um saber “prático”. Assim, no campo

pedagógico, essa tendência do “currículo como tecnologia” ficou conhecida como *tecnicismo*.

Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica.

Na política educacional do Brasil, o tecnicismo foi legitimado pela conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais conhecida como “Lei da reforma do ensino”: a 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa reforma do ensino marcou uma fase de profundas mudanças na condução administrativa, no fazer pedagógico e no pensamento em educação. A partir de então, a regulamentação das estruturas do primeiro e do segundo graus passa a ser regida por elementos de autorrealização, ou seja, qualificação para o trabalho. Conforme preceitua o inciso terceiro do artigo quarto, “para o ensino de 2º. Grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL-MEC, 1971, p. 2). A articulação da aquisição dos saberes com os interesses da iniciativa privada é a tônica de destaque do documento oficial. Essa simbiose, estabelecida como regime cooperativo, incorpora o próprio discurso de desenvolvimento como necessidades individuais, evidente no artigo cinco, inciso segundo:

A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º. grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL-MEC, 1971, p. 2)

O saber direcionado passa a conter, em sua essência, um fim preciso aos moldes da base estímulo-resposta. A didática do ensino, orientada para coordenar comportamentos adaptativos, dirige-se a aprendizagens rápidas, de cunho muito mais procedimental (evidencialistas) do que processual (reflexivo). “O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos domínios fixados para as habilitações profissionais” (BRASIL-MEC, 1971, p. 3).

Assim, conforme visto, a tendência tecnicista firmou-se na educação brasileira a partir da ideia exacerbada de evolução civilizatória como desenvolvimento modernista. Em compasso com acontecimentos históricos de caráter totalitário, como a Ditadura Militar, a perspectiva tecnicista da educação encampou pedagogias geridas pelas manifestações da racionalidade instrumental nas políticas, nas práticas educativas e, não menos importante, na formação de professores: agentes a quem recaem as exigências e as responsabilidades de conduzir e reproduzir a ideologia técnica através do ensino. Giroux (1992, p. 97) reconhece essas exigências para o professor como uma forma de subordinação imposta pelo controle político da consciência tecnocrática sobre o exercício do magistério:

Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os currículos. No primeiro caso, os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomia que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento.

As circunstâncias do pensamento tecnicista na educação brasileira, porém, não se encerraram com a queda do Regime Militar, muito menos depois da construção de Brasília. A atualização da LDB também parece não ter sido suficiente, somente em termos legais, a condução cognitivo-instrumental por parte dos professores que ensinam e dos alunos que acessam as diversas formas de saber na escola. Isso significa que a razão técnica passou a ser uma condição aparentemente cristalizada *sobre* a educação, principalmente considerando as dificuldades com que professores a enfrentam para conduzir propostas pedagógicas alternativas.

Assim posto, a pedagogia tecnicista continua em evidência, em um contexto educacional amparado pelo valor agregado ao saber e à capacidade que ele tem como investimento econômico. O tecnicismo, amparado pela capitalização do conhecimento incorporado pelo sujeito, continua validando suas verdades sobre o mundo vivido do espaço escolar, conduzido pelas esteiras atuais da nova fase de modernização das sociedades.

Por esses meios, os desdobramentos que o tecnicismo assumiu no terreno fecundo da educação brasileira fizeram com que prosperassem justamente os germes a que a reforma do ensino se propunha: o preparo para a produção industrial. A razão “encantada” pelos artifícios da reprodução do capital e, com ele, da reprodução da

cultura, é conduzida a uma identidade particularmente fortuita, incisivamente inclinada a imperar somente seu lado desviante como razão instrumental. Goodson (2003, p. 49) emplaca uma discussão que sintetiza esse pensamento:

O processo de formulação política tem afinidade com um conceito racionalista sobre ensino e professor. As razões são simples: a vontade do formulador de política precisa ser executada; as expectativas daquilo que as escolas devem atingir precisam ser traduzidas em ação; os operários (professores) na fábrica (escola) devem cumprir a tarefa que lhes é destinada, e a burocracia deve ser ocupada por burocratas que executarão as metas oficiais da instituição (GOODSON, 2003, p.49).

A interferência do tecnicismo na educação brasileira espalha feixes de ações estratégicas sobre a estrutura do ensino no tempo, já que a vigência da Lei 5.692/71 firmou-se até 1996, quando foi revogada por outra LDB. Atualmente, apesar de redefinida a lei, as marcas da consciência tecnocrática revigoram-se em novos empreendimentos legais, atualizando a legitimidade da técnica na educação contemporânea. Habermas (1997, p. 80) emplaca uma discussão sobre a consciência tecnocrática como ideologia que transforma a ciência em feitiço, arrefecendo o interesse emancipador do gênero humano:

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 (HABERMAS, 1997, p. 80).

O desfalque nos ideais emancipatórios tem se traduzido em uma grande lástima para a evolução coletiva do pensamento e das possibilidades do agir comunicativo. Habermas entende por emancipação o exercício cada vez mais valorativo, expressivo e expansivo dos atos comunicativos e suas complexidades (domínio da língua, participação interativa nos espaços de fala, nos processos argumentativos e na (re) avaliação das verdades). No entanto, é com base na informação como linguagem e na experiência como aprendizado que a pedagogia tecnicista substitui o primado comunicativo da reflexão argumentativa pelas informações linguísticas que adquirimos através do simples contato com algo no mundo. Essa sistemática que faz da ciência um feitiço e do “feitiço tecnicista” um modo de buscar o sucesso na vida inverte os interesses emancipatórios e altera profundamente o modo como a educação confirma, ao invés de transformar, a

realidade por intermédio do progresso técnico sob as formas de capitalização do conhecimento humano.

4.2 Teoria do capital humano como fundamento da pedagogia tecnicista

Conforme discutido anteriormente, na educação brasileira, o tecnicismo mostra-se como uma face do capitalismo avançado, em que o sistema econômico rende forças ao controle do Estado. Nesse contexto, as ciências da produção vislumbram a existência de um capital não material, talvez mais forte do que o capital das operações tradicionais. Infiltrado nos ideais educativos, o tecnicismo fornece uma espécie de “moldura cognitiva” idealizada pela programação esboçada pelo MS como estratégia da colonização cognitiva. Para consolidar a razão técnica como veículo eficaz do sucesso sistêmico sobre a educação, a “economia do conhecimento” fornece subsídios até então praticamente desconsiderada pelos investimentos econômicos: o capital humano.

No dinâmico desenvolvimento civilizatório do Ocidente, a formação humana tem se constituído em algo que, em termos gerais, faz parte da teoria do investimento. Essa tendência, bastante propícia à ideia de produção, tem fundamentado concepções de ensino-aprendizagem, de políticas públicas para a educação bem como de práticas educativas geridas com o intuito de educar para a vida produtiva. A chegada da ideia de investimento na educação corrobora ainda mais as autoevidências do discurso prático e do pragmatismo do saber, isto é, propensão para valorizar a instrução que, aqui no Brasil, materializa-se através de leis, decretos e resoluções.

A linha de pensamento seguida pela economia da educação esforça-se para construir indícios que contribuam, em sua ótica oportunista, para os problemas enfrentados pela educação. Assim, com a pretensão de evidenciar *o valor da educação*, a economia levantou teses e incorreu em fundamentos que subsidiaram propostas educacionais latentes. O interesse de suas aplicações na educação galgou o sucesso que esperavam, posto que o valor econômico da educação foi obtido a partir da ideia de capital humano, um dos investimentos mais produtivos do capitalismo tardio. A ideia consistia em visualizar as crises dos fatores essenciais da produção e, ao mesmo tempo, lançar as diretrizes para renovar as interfaces entre capital e trabalho, desgastadas pelas derrocadas do marxismo, principalmente em sua fase socialista, de tomada do poder. Shultz (1967), um dos principais expoentes da teoria, percebeu o quanto as pessoas, principalmente nos Estados Unidos, investiam fortemente em si mesmas, tornando-se verdadeiros “ativos” humanos. A necessidade de formação pessoal, entendida como

investimento humano, correspondia a um crescimento econômico quase imperceptível pela linha clássica dos estudos financeiros, mas que constituía o princípio básico da tese de Shultz (1967): o de que o investimento básico no capital humano é a educação.

A eficiência do produto da educação evidenciou importantes aspectos que não tinham sido considerados como deveriam, tanto pelas ciências da educação, quanto pelas ciências econômicas. Em relação a estas últimas, em sua vertente clássica, Shultz (1967) lança a crítica de que a economia tende a conceber o capital em uma via unilateral, ou seja, restrito aos bens materiais. Ele considera essa tendência uma escravização do conceito de capital e desconsidera o legado histórico-materialista de que o trabalho não depende do capital. Contrapondo-se a isso, o autor considera essa tese desprovida de sentido, quando a busca por habilidades tem conduzido trabalhadores a incorporarem outras competências, passando a gerir e a representar o valor econômico do conhecimento agregado. Nesse sentido, Shultz (1967, p. 13) passa a considerar que o trabalho não depende do capital material, mas do capital humano: “O valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento”.

Dessa maneira, usufruindo das diferentes formações da teoria econômica, Shultz (1973) classificou atividades e componentes da economia, tecendo uma crítica à sua dimensão clássica: não era mais oportuna/adequada ao contexto dos investimentos da modernização econômica. Negligenciando o investimento no homem, através de habilidades técnicas úteis, Shultz (1973) classifica os componentes do capital humano como investimentos de base para a economia moderna, a saber:

- a) escolaridade de nível mais alto;
- b) treinamento realizado no local do emprego;
- c) migração;
- d) saúde e informação econômica.

A ideia central do autor condiz com a perspectiva de tornar o indivíduo gestor de seu próprio capital simbólico/material. Isso significa que, quanto mais habilitado o indivíduo for, mais chances terá para investir em si mesmo e, desse modo, gerir sua qualidade de vida.

A renovação no conceito de capital, atribuindo-lhe uma dimensão de sentido não materialista, fez tremerem as bases tanto da economia quanto da educação. As capacidades adquiridas pelos agentes humanos passaram a corresponder, a essa altura, a uma fonte de produtividade, renovando o conceito clássico de investimento que amplia o conceito de capital:

Um conceito de capital restrito a estruturas, equipamento de produção e patrimônio, é extremamente limitado para estudar tanto o crescimento econômico computável (renda nacional) como, o que é mais importante, todas as conquistas, no bem-estar, geradas pelo progresso econômico [...]. O conceito de capital e de formação de capital deveria ser ampliado, de forma a incluir investimento para a saúde, educação e adestramento da própria população, isto é, investimento em seres humanos (SHULTZ, 1967, p. 64).

Com a tese de que o pensamento econômico negligenciou os investimentos no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no público, Shultz (1973) trata das diferentes funções da teoria econômica para classificar atividades e componentes da economia. Tecendo uma crítica à teoria econômica clássica, que enfatiza uma classificação tripartida dos fatores de produção (terra, capital e trabalho), ele afirma que essa não mais se adequava ao contexto dos investimentos da modernização econômica. Nesse processo, a pesquisa é parte do conhecimento importante para consolidar os fins dos investimentos produtivos porque, como atividade especializada, necessita de técnicas especiais para o desenvolvimento de inovações e informações novas.

O conceito de informação é uma estratégia importante do processo e se baseia em duas vias: a) possibilita a transformação de novas capacidades técnicas que, quando transmitidas, são formas de capital humano; b) transforma novos materiais que, quando realizados, são novas formas de capital não humano. Em razão disso, considerando que o ensino e a aprendizagem são os fatores mais importantes da educação, a teoria shultziana passa a conceber que esses dois parâmetros são inter-relacionados, em função do principal componente do capital humano: a instrução. Portanto, para Shultz (1967, p. 18),

[...] educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir um destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação.

É possível perceber o esforço do autor para canalizar o sentido da educação voltado para seu aspecto mais valorativo: os fins de suas investidas, preparando o sujeito para ocupar seu lugar de agente diante das várias funções de condução, manutenção e reprodução da cultura (bens simbólicos) e do capital (bens materiais) como motores dos sistemas de ação social. A instrução surge como força de “extração”, como componente final do processo educativo.

Instrução é assim um conceito aplicado aos serviços educacionais ministrados pelas escolas primárias, secundárias e por institutos superiores, abrangendo o esforço de estudantes para aprender. A educação organizada, contudo, não está unicamente empenhada em 'produzir' instrução, mas, também, em fazer progredir o conhecimento, através da pesquisa e, por seu próprio interesse, ultrapassar o ensino ou a instrução que integram, ordinariamente, os currículos (SHULTZ, 1967, p. 19).

Foi assim que esse autor (1973) se empenhou para tornar adequada e prática a aplicação do conceito de capital no humano. Nesse aspecto, seu legado antecipa as apostas nas capacidades adquiridas pelo homem como uma das fontes mais genuínas do progresso produtivo. O homem, como “matéria-prima”, e o conhecimento, como “motor” da produção, transformaram propostas pedagógicas em investimentos objetivos de reprodução e retorno da economia modernicista. Assim, o autor desconstruía o conceito tradicional de capital e insuflava sobre ele sua não homogeneidade, o que resultou no capital humano que, heterogêneo e dinâmico, assumia o caráter de produtor e consumidor ao mesmo tempo. A partir desse entendimento, o autor esforça-se para que sejam visualizados, com nitidez, os processos de investimento no capital humano, bem como oportunidades e incentivos para que seja possível investir nesse capital heterogêneo. O conhecimento, como motor de produção, torna o aprendizado um investimento, e suas perspectivas pragmáticas, a razão da própria educação. Nas palavras de Shultz (1973, p. 7), “há oportunidades para se investir no homem através de um aprendizado que se faz nas próprias tarefas [...]”.

Considerando a educação um conjunto organizado e especializado de atividades, cuja arena se centraliza na escola³⁷, como instituição formalmente credenciada para legitimar o *signo* do homem voltado para suas próprias tarefas, o autor parece dissociar

³⁷ Para Shultz (1967), desde o seu surgimento, a escola é o *locus* estratégico, onde a administração e a economia, através do Estado, encontram-se. São muitas as bases de justificação para esse entendimento, mas todas elas se integram ao fato de que a escola pública, idealizada como gratuita, tornou-se um palco de realizações políticas, porquanto suas modificações continuadas não somente acompanham o compasso dos acontecimentos histórico-políticos, como mantêm o caráter distintivo de realidade que, sob controle, é objeto de atuação e interesse dos sistemas políticos. De modo geral, a escola atua na reestruturação da cultura, buscando *civilizar* o “diferente”, como prioridade para subsidiar a educação universal – a niveladora das condições humanas, equilibrando o mecanismo social em função das riquezas sonhadas pelo homem. Assim, em termos históricos, a escola foi encarada como elemento prioritário para a homogeneização das condições de vida e da cultura, envolvendo interesses aparentemente externos (como aqueles advindos da economia), mas que formam, muitas vezes, o apanágio da própria formação humana. Em outras palavras, “educação e democracia têm estado estreitamente vinculadas nas experiências e equívocos que fundamentam o esforço popular para aperfeiçoar as escolas” (SHULTZ, 1967, p. 34). Esse entendimento inclui todos os níveis de ensino, da escola básica à universidade que, por sua vez, tem o intuito de formar sujeitos para ocuparem cargos de elite, isto é, aqueles que se diferenciam dos que operacionalizam funções condizentes com seu nível de conhecimento e, por isso, recebem salários de acordo com sua instrução. Assim, quanto mais tempo o sujeito passar integrado à instrução, terá mais chances de absorção no mercado de trabalho, enfatiza o autor. Por fim, citando Machlup, Shultz (1967, p. 19) considera, guardando devidas particularidades, que “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. Para o autor, essa comparação faz sentido porque tanto a instituição educacional quanto a indústria convencional convergem suas preocupações para a análise econômica da educação, como instrução, e seu valor intrínseco.

a instrução, como consumo do conhecimento, da educação, como processo de construção do conhecimento. Essa distinção, no entanto, é o prenúncio para o fato de que, de acordo com o autor, a própria ciência também pode comprometer-se com a produção do capital, até mesmo as chamadas ciências básicas e seus empenhos em propiciar as bases para concretizar as aplicações empíricas, usadas com fins de interesses práticos. A educação, como instrução, faz parte de um amplo processo cultural, cujo conceito inclui produção e consumo como atividades econômicas. A ciência e a tecnologia são expressões culturais de que os homens extraem o sustento de seus interesses, incluindo a economia. Por essas vias, esse entendimento nos conduz, diante das teses de Shultz, à seguinte questão: Se para o capital humano, um dos aspectos mais valorativos da educação é a instrução, qual o valor da instrução?

Poderíamos dizer que a instrução tem, *grosso modo*, um valor orientado aos fins do próprio intelecto, isto é, diz respeito ao bem-estar individualizado que requer investimento de uma atividade econômica autovalorativa, não necessariamente condizente com questões éticas, de benefício coletivo. Assim, como investimento autogerido por interesses individuais, salvaguardado por cultivos sistêmicos desde suas primeiras bases, o investimento para a instrução e a instrução como investimento renovam o ciclo produtivo do capital humano e do capital individual como faces pertencentes à mesma moeda que cambia o presente e representa o futuro, conforme assevera Shultz (1967, p. 24):

Como um investimento, tanto pode afetar as futuras despesas como as futuras rendas. Assim, o componente dos gastos com a instrução apresenta duas variantes: a instrução que atende à despesa atual e a instrução, como um investimento, para atender à futura despesa. O componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção.

A ideia da instrução não como uma despesa, *per si*, mas como uma satisfação agregada de valores associados traz à educação consequências que podem ser imaginadas sem muita dificuldade. Rechaçada por infiltrações que realçam ao indivíduo sensações de autoevolução do *eu* (ontogênese), através do desenvolvimento coletivo (filogênese), a *educação invertida* é tomada por jogo de imagens, cujas representações constroem sentidos equivocados sobre a formação humana, configurando-lhe como arcabouço de liberdade, mas mantendo velado o mais absoluto controle. Para o indivíduo, a sensação é de *escolhas*, de caminhos que se abrem, de possibilidades. No entanto, o capital humano “esconde nas mangas” as “cartadas” do próprio tecnicismo, no sentido de privilegiar habilidades individuais mais precisas, tanto para a autossatisfação (utilização com interesses próprios, já que aumenta os rendimentos pessoais), quanto

para o aproveitamento econômico (utilização com interesses do capital, já que aumenta as chances de maximizar a produção). Desse modo, considerada como bem de consumo, a instrução evidencia-se como um componente durável, uma vez que é fonte de prazeres potenciais, objetivando tornar-se bem permanente, já que busca o aumento efetivo da renda presente e futura.

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. [...] Nós 'produzimos', assim, a nós mesmos e, nesse sentido, os 'recursos humanos' são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SHULTZ, 1967, p. 25).

O capital humano faz parte das atividades econômicas de investimento (em curto, médio e longo prazos), cuja razão transforma as complexidades da educação no caráter redutor da instrução, amparando a formação humana como plataforma de interesses diretos para a economia da educação. Seus mecanismos, pautados na detenção do discurso prático e na valorização do acúmulo de saberes técnicos, esforçam-se para conferir à educação seu valor de uso. Tal valor traz benesses quase de imediato para o estudante que já detém o conhecimento instrutivo básico para aplicá-lo ao trabalho. Isso torna a educação um setor estável da economia, considerando que, quanto mais instruído for o sujeito, mais contribuições econômicas trará como retorno especulado.

Do lado do sujeito, o interesse torna-se latente, posto que o salário depende da instrução, e sua eficiência corresponde à capacidade funcional para que a instrução se converta, cada vez mais, no treinamento prático. Com isso, o investimento pessoal aumenta as possibilidades de sucesso, constituindo-se como um elaborado meio de produção. Assim, nas bases da razão técnica, a instrução, somada ao desenvolvimento cada vez mais dinâmico do conhecimento, constitui importante fonte que alimenta, renova e reproduz o dinheiro e o poder – os meios de comunicação mais preciosos da racionalização econômica e da fase modernista da sociedade.

Dessa maneira, considerando que os componentes da instrução (valores morais pré-estabelecidos, refinamento de gosto, padrões de comportamentos e da arte de viver) buscam sua valorização cada vez mais acentuada no terreno da condição humana em sociedade, é possível percebermos os domínios dos propósitos da educação como elemento categórico dos imperativos sistêmicos. Citando Weisbrod, Shultz (1967) diz que, para a economia, a contribuição da educação é aumentar a capacidade do sujeito em obter salários e, com isso, estar totalmente integrado às disposições do mercado. Assim, para os pressupostos do capital humano, o rendimento da educação é fundado em um fim de investimento muito mais econômico do que cognitivo. A implicação desse

entendimento focaliza a contribuição da educação como ação orientada à obtenção do sucesso econômico, desestruturando as possibilidades do pensamento inteligente³⁸.

Nesse aspecto, os investimentos econômicos no conhecimento tutelam o desenvolvimento cognitivo como capital humano. Os processos educativos transformam o potencial de apreensão e construção do saber em mera introjeção de conteúdos, a que se chama de evolução social. Nesse sistema de racionalização do saber em bases propositais, instrução e mercadoria assumem o mesmo valor de venda, mas com um grande diferencial: a instrução é, talvez, um dos maiores investimentos da história do capitalismo porque dela emergem e a ela convergem estratégias econômicas que fazem o capital render cada vez mais. Em outros termos, quanto mais instrução, mais mão de obra qualificada para o trabalho, mais produção, mais circulação de moeda, mais consumo e lucro. A instrução é a base do capital humano, e esse é o caminho mais produtivo para a reprodução da cultura enlaçada, da razão invertida, das crises, das contradições e das patologias sociais da escola e da sociedade, no limiar do capitalismo tardio ou liberal.

O conceito de liberdade contido no capital humano corresponde à busca e ao aumento do bem-estar promovido pelo autoinvestimento. Nessa perspectiva, sob a guarda de “homens livres”, os trabalhadores transformam-se em capitalistas, justamente por fazerem da aquisição do conhecimento objeto de valor econômico tangível. “Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Essa é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SHULTZ, 1973, p. 33).

O arrefecimento sofrido pela ideia de liberdade, diante do cenrio moderno da razão técnica, corresponde à disposição que o sujeito deve implementar para se adequar aos mecanismos da formação/qualificação voltada para gerir os interesses sistêmicos. Por essas vias, o domínio do pensamento técnico, para o capital humano, diz respeito a um tipo de liberdade que somente pode ser exercido dentro das próprias dimensões. Citando William Faulkner, Shultz (1973, p. 52) enfatiza que “o homem sem capacidades técnicas e sem conhecimentos apoia-se terrivelmente no nada”.

Essa deturpação nos liames filosóficos da liberdade moderna, facilitada pela interconexão capital-investimento, é um dos extratos mais agudos que sintetizam as destrezas da razão instrumental diante do desempenho produtivo da economia moderna.

³⁸ Com base em Habermas (2001); (1999), chamamos de pensamento inteligente a capacidade de desenvolver competências linguísticas para construir argumentos que defendam pontos de vista críticos, isto é, verdades que pretendem romper as convenções estabelecidas. O pensamento inteligente não é um desígnio apriorístico da comunicação, mas uma qualificação gradual da cognição. A competência linguística é muito mais do que o domínio das habilidades da língua, em si, para se tornar uma prerrogativa filosófica da ação de aprender. Nos circuitos de aprendizagem comandados pela instrução, o pensamento inteligente tem dificuldades de romper com as estruturas de forças do pensamento guiado, coordenados como modelo de adaptação da razão instrumental.

Em termos gerais, isso significa que a educação, como importante chave para liberar aberturas e decifrar enigmas para o crescimento econômico, não pode promover os ideários iluministas da emancipação humana.

Nesse contexto, a destreza do aprendizado parece esmorecer diante de seu próprio adestramento. Isso significa que a busca pelo conhecimento coadunou a materialização do discurso prático e o utilitarismo do saber como ingredientes indispensáveis à ação orientada ao sucesso profissional. Os fundamentos da educação foram intimados a alocar o caráter humanístico do desenvolvimento moral como personagem coadjuvante, quase imperceptível, diante da gestação de habilidades técnicas utilitárias, da hipervalorização do saber aplicado ao trabalho, como proposta pedagógica do crescimento modernista, conforme enfatizam os laços estreitos entre técnica e capital, como enfoca Shultz (1973, p. 28):

[...] para os objetivos da análise econômica, a técnica é nada mais nada menos do que uma unidade de capital, um feixe de técnicas que representam uma tecnologia é uma estrutura de capital, uma mutação técnica é uma alteração de uma estrutura de capital. [...] A adoção de uma nova e mais eficiente técnica acarreta um investimento na formação desse tipo de capital.

Graças ao domínio técnico nas esferas de construção e apropriação do conhecimento, o paradigma industrial tem conseguido renovar seus germes de investimento. Em contexto social de mutações tecnológicas em ritmo sempre crescente, o paradigma industrial (esfera de produção de mercadorias) tem efetivado sua passagem para uma espécie de *capitalismo cognitivo* (esfera de produção do conhecimento). Isso significa que a economia do conhecimento tem conseguido resultados impressionantes na maneira como o capital tem sido dotado de valor, na atualidade. Nesse caso, à inovação do capital corresponde a renovação de sua própria (re)produção, o que implica dizer que a produção e a apreensão do conhecimento fazem parte de um processo *standard* que facilita as multifaces de revelação e renovação do capital, como saída para suas próprias crises (CORSANI, 2003).

Na formação de um mundo escolar como unidade de capital e como esfera do capitalismo cognitivo, fundado pela funcionalidade do ensino prático e pelo utilitarismo da aprendizagem como produto de valor mercadológico, a pedagogia tecnicista institui a verdade objetiva do conhecimento *standard*, através da teoria do capital humano como fundamento. Altamente valorizada pelas performances do desenvolvimento, o caráter da razão técnica implica a facilitação de modelos de aprendizagens genericamente apoiados pela política globalizante da educação contemporânea, diretamente relacionada às perspectivas do ensino técnico como provedor da evolução social.

Entendido como as estruturas de investimento do capital intensivo em torno de si mesmo, o progresso técnico corrobora com a propagação da educação como instrução, isto é, faz valer a elaboração do conhecimento com o fim de gerir e inovar as perspectivas estratégicas das forças geradoras da condução social e, com isso, da integração dos sistemas. Novas técnicas implicam, nesse processo, inovação de recursos e sua utilização na produção de serviços educacionais, subvertendo-se no aumento do conhecimento que possa ser administrado como estratégia econômica.

A conversão do saber legítimo como saber utilitário marca, portanto, o sucesso dos negócios da educação. Com isso, torna-se eficiente para o processo colonizador conferir ao capital humano a responsabilidade de assegurar a reprodução de saberes práticos, cada vez mais produtivos aos fins do utilitarismo. O caráter reprodutor da educação dá-se, muitas vezes, por métodos simbólicos de violência que fragilizam ainda mais o potencial reflexivo de sujeitos educativos envolvidos com aprendizagens críticas.

No carrilhão da alta funcionalidade do direito, dos negócios empresariais, das políticas estatais e das organizações institucionais, a pedagogia tecnicista transforma a escola em um pequeno mundo burocrático, aparando as arestas contrárias ao êxito do sistema e, ao mesmo tempo, emoldurando a escola como aparato ideológico, cuja missão busca atrelar a *formação* a um *função* cada vez mais produtiva para os sistemas. O caráter distintivo da educação, que reproduz as verdades sobre o mundo através de saberes cada vez mais pragmatistas, impõe às práticas educativas uma espécie de racionalismo aplicado como fonte de forças da produtividade, agregada ao conhecimento e à educação capitalizada.

4.4 O racionalismo aplicado como forma de legitimação dos sistemas no espaço escolar

Conforme discutido anteriormente, as colonizações sofridas pelo mundo vivido ocorrem no cotidiano, por intermédio de situações variadas, como a reconversão de valores, normas e comportamentos, assumindo feições plurais com consequências para a sociedade.

O investimento feito por Habermas (2001) para discutir o *diagnóstico do nosso tempo* foi também articulado a partir das constantes reconstruções que o autor faz, ao longo da TAC, do pensamento weberiano. Um ponto importante a partir do qual conflui a concordância de Habermas com as teses de Weber corresponde ao diagnóstico da *perda*

de sentido e da *perda da liberdade*, sofridas pela sociedade em decorrência da tecnificação e burocratização da política³⁹.

Para Weber (1999), o Estado racional foi constituído no Ocidente, paramentado por um funcionamento jurídico que mantém a dominação como administração, regendo as direções políticas e, ao mesmo tempo, sendo dirigida por ela. O processo histórico, político, social e cultural da racionalização galgou, nesses termos, as formas constituintes dos direitos, do trabalho, da força produtiva, da organização política e partidária, mas, sobretudo, da burocratização que passa a redefinir as relações sociais e econômicas.

As “perdas” da modernidade são, pois, consequências das formas de dominação fundadas em quadros administrativos estáveis, firmados para assegurar a organização e o funcionamento do Estado sobre as ações do indivíduo. O alto grau de racionalismo estrutural contribui para a sensação de “perdas”, já que entroniza a razão e dela absorve as consequências que condensam a razão técnico-instrumental em favor do capital, cujo eixo de controle é a forte burocracia estatal, enquadrando todas as formas de vida do homem moderno.

Apesar de refletir sobre as interferências de uma base de racionalidade no tecido social, amplamente fortificada pelo poder, Habermas reconhece que Weber não foi capaz de apontar uma saída para o “caos racional” interposto pela assunção da racionalidade instrumental sobre as esferas de vida.

Considerando esses limites, Habermas investe em uma compreensão dos subsistemas de ação racional, na perspectiva de reinterpretá-los. Ele encontra no modelo comunicativo uma via mais frutífera para entender o complexo processo de racionalização social, por intermédio das forças propulsoras que formam os subsistemas de ação econômicos e administrativos. Diferenciando-se desse patamar de racionalização, o autor distingue duas pilastras, sobre as quais emergem sua nova teoria da sociedade, discutindo criticamente as evidências e distinções das duas vias de acesso à compreensão racional de mundo na contemporaneidade: mundo sistêmico e mundo vivido.

Para o terreno da educação, a (re)interpretação que Habermas faz de Weber, notadamente em busca do equilíbrio racional dos dois palcos de mundo (sistêmico e vivido), propicia-nos compreender como muitos dos problemas da aprendizagem (distúrbios), da avaliação (repetência), da assiduidade (evasão), do currículo (conteúdos lineares), do conhecimento (reprodução), das relações interpessoais (individualismo),

³⁹ O significado do conceito de política está relacionado à participação no poder ou à possibilidade de distribuir os mecanismos do poder entre os membros constituintes de uma sociedade. A questão política coloca-se essencial à mudança, já que “quem pratica política reclama poder: poder como meio a serviço de outros fins [...]” (WEBER, 1999, p. 526).

das hierarquias (poder), entre outros aspectos, não são somente desajustes do mundo interno da educação. Nesse prisma, muitos dos problemas educacionais parecem fazer parte do atrelamento que o mundo sistêmico impõe à escola. O conceito habermasiano de mundo vivido oferece-nos subsídios para entendermos melhor como o contexto do racionalismo aplicado apresenta-se como estratégia de domínios sobre a educação.

4.4.1 Nos *fios* (in)visíveis do mundo vivido

O mundo vivido, como parte bidimensional da sociedade, é, por excelência, o lugar dos processos comunicativos. Em sua natureza interior, a arquitetura das interações comunicativas possibilita a construção de uma jornada argumentativa que se valida pela naturalidade com que os sujeitos sociais buscam o consenso sobre as coisas. Por ser natural e espontâneo, mantém-se nas estruturas pré-reflexivas, com características não tematizadas e que não são postas em dúvidas. As certezas firmadas permanecem não problematizadas até o momento em que entram na pauta das reflexões temáticas, perdendo sua inquestionabilidade. Nessa perspectiva, quando os sujeitos sociais erguem discussões que refutam sua própria existência, o mundo vivido entra no debate, e suas estruturas naturais perdem um pouco sua naturalidade.

Trata-se de uma plataforma de ação inata, sobre a qual a identidade individual e a social se constituem. Ele abrange a existência humana em seu modo latente, formada pela compreensão natural da vida, principalmente a partir do acervo de saberes organizados linguisticamente, específicos ao grupo de pertença, e transmitido pela herança cultural das gerações. O mundo vivido é a instância intersubjetiva que se orienta pelo agir comunicativo no cotidiano, reproduzindo-se a partir da crescente autonomia das esferas: a) pessoais (desenvolvimento cognitivo), b) culturais (reflexão e revalidação de valores), e c) sociais (construção de normas válidas) (HABERMAS, 2001).

A evolução desses três eixos fundamentais constitui a base de validade sobre a qual o mundo da vida se fortalece racionalmente. No interior de seu desenvolvimento, a comunicação linguística é o fenômeno de maior realce, voltada ao caráter referente e constituinte do cotidiano de sentidos, já que é através do compartilhar do entendimento que surge o consenso ideal para que o discurso coletivo construa as verdades refutáveis, aceitas por todos os participantes. Nesse grande celeiro cultural e linguístico, o desacordo não conduz, necessariamente, à indiferença, e interesses particularizados não correspondem a conflitos que buscam dizimar a participação do outro na comunidade interativa.

Valorativo em sua base integradora da ordem democrática da comunicação, o mundo vivido é sempre intersubjetivo e integra a constituição das coisas no mundo a partir de *intercompreensões* que buscam situar problemas e interpretar as condições de assumir atitudes colaborativas para o bem comum. Por ser *sui generis* em sua existência, isto é, por não precisar de normas firmes (contrato) nem de bases documentais (teorias) para homologar a “ontologia” de suas responsabilidades, o mundo da vida é rico por ser uma base existencial pré-teórica, um estoque de sentidos inesgotável, a partir do qual é possível efetivar leituras de mundo, como também situar aprendizagens que renovam as estruturas evolutivas de suas instâncias de ação, concebidas como mecanismos do universo: cultura, sociedade e personalidade (HABERMAS, 2001).

Habermas (2001, p. 320) articula os mecanismos do universo como instâncias integradoras que se caracterizam não como partes distintas de um todo simetricamente objetivado pela lógica formal, mas como eixos entrelaçados por “encontros” mediatizados pela comunicação (*medium* estruturante do MV). Assim, como base para a existência racionalmente fortificada do mundo vivido, os componentes constituem-se da seguinte forma:

A *cultura* articula-se – segundo os aspectos de validade das questões sobre verdade, justiça e gosto – nas esferas da ciência e da técnica, do dinheiro e da moral, da arte e da crítica da arte. As instituições básicas da *sociedade* (como família, a Igreja e a ordem jurídica) geraram sistemas funcionais que (como a economia moderna e a administração do Estado) desenvolvem uma vida própria por meios de comunicação próprios (dinheiro e poder administrativo). As estruturas da *personalidade*, por fim, nascem de processos de socialização que equipam as jovens gerações com a faculdade de orientar-se de maneira autônoma num mundo tão complexa. A cultura, a sociedade e a pessoa, como também as esferas privada e pública do mundo da vida, oferecem-se como grandezas de referência para funções que a filosofia pode preencher nas sociedades contemporâneas.

Por se garantir como grandezas de referências, segundo Habermas, os componentes do MV orientam-se por um *medium* que estrutura a desenvoltura no interior de suas ações: a linguagem. Diferenciando-se de acordo com as situações, a linguagem divide as atitudes (atos) de acordo com a intenção de suas próprias coordenações. Seus conteúdos enunciativos situam os sentidos sobre a realidade, bem como a intervenção sobre suas próprias possibilidades de mudança. Em razão disso, Habermas (2001, p. 28) enfatiza que a linguagem “representa uma forma empiricamente universal de comunicação, para a qual não há alternativa em nenhuma das formas de vida conhecidas”.

Por isso, no terreno ampliado pelas larguras dos sentidos, o MV mantém-se poroso em seu solo fecundo por reunir em suas bases espaços de reserva para que a verdade se constitua não como consciência plena de certeza, mas como práticas cujos discursos nutrem-se pela validade e pela falibilidade dos enunciados – dois lados da

mesma moeda. Desta feita, os *fiões* da verdade, gerados no interior do MV, são traçados como um entendimento que se redimensiona constantemente, a partir da conjuntura de ações comunicativas que se erguem como construção naturalmente coletiva, livre de trapaças, enganações e interesses intencionais.

4.4.2 Nas *tramas* infiltradas do mundo sistêmico

O mundo dos sistemas é o complexo dialético que contrabalanceia a existência do mundo vivido. Sua desenvoltura existencial implica a dupla dimensão que baliza a teoria da sociedade de Habermas, determinada pela forma de *ser* da sociedade moderna. No entanto, o mundo sistêmico só existe por causa do mundo vivido e mantém com ele uma relação parasitária. A conduta de desenvoltura dos sistemas, amplamente exigente de uma autoindependência alheia ao mundo vivido, cria a necessidade de dinamização, forçando ao mundo vivido um papel apenas complementar, diante das dominâncias impostas pelo mundo sistêmico. Quando o quadro de coerções torna-se suficiente para abalar o mundo vivido, as “vitórias” do mundo dos sistemas vão amontoando saldos positivos no êxito de seus interesses, profundamente descompromissados com a justeza das decisões coletivas, com a veracidade de valores que contemplam a igualdade e com a verdade de discursos éticos.

Amplamente correspondente ao enquadramento da economia e da política nas esferas de ação social, a comunicação perde sua estrutura de ação, e a instrumentalização do entendimento sofre perdas, em decorrência da violência estrutural que se espalha como a linguagem comum: violência simbólica, como dissimuladora e reprodutora do controle cultural/social, e violência física, como escoadouro da incapacidade ou intolerância em manter com o outro uma relação de compatibilidade, de igualdade e de entendimento mútuo. Nessa dimensão sistêmica, a linguagem é reordenada como veículo que, cada vez mais, perde sua condição de *medium*, através do qual as trocas simbólicas dos sentidos formam os significados interativos das verdades partilhadas em conjunto.

No mundo sistêmico, as atividades guiam-se estrategicamente rumo à obtenção de sucessos cumulativos, firmando seus imperativos (dinheiro e poder) como a linguagem da força simbólica sobre todas as dimensões do cotidiano, especificamente as práticas humanas em sociedade. Os imperativos sistêmicos são “deslinguistificados” porque mantêm não somente como referência a funcionalidade da ideologia que os gerou, mas também buscam se autorreproduzir independentemente do bem comum, da

discussão pública ou da participação integrada dos sujeitos falantes e ouvintes. O fortalecimento integrado dos imperativos sistêmicos não implica necessariamente a evolução social, cognitiva e cultural das sociedades, mas o aumento da capacidade de controle das sociedades e de seus problemas estruturais: fome, miséria, drogas, analfabetismo, desemprego, consumismo, entre outras patologias sociais.

Desta feita, as duas principais categorias criadas por Habermas (sistema e mundo vivido) para entender o (des)equilíbrio social propiciam ao autor configurar uma nova leitura da modernidade, bem como apontar os entraves que a tornaram “doente”, isto é, em que sentido as patologias da modernidade fizeram-na esmorecer sob seus próprios fundamentos, impedindo-a de realizar-se em sua plenitude, considerando seus ideários originais. Assim, a resposta encontrada por Habermas (2001); (2000) sobre o verdadeiro diagnóstico que traz patologias à sociedade moderna é o que ele denomina de “colonização do mundo vivido”, uma severa e profunda interferência sofrida pela racionalidade do MV que, ao longo dos tempos, “contamina” cada vez mais o cotidiano, invadindo as plataformas de entendimento das coisas no mundo, na perspectiva de neutralizar a base de ação natural do sujeito, imprimindo-lhe outra configuração comportamental.

Uma das hipóteses de Habermas, fundada primeiramente em Marx, é de que a instrumentalização das formas tradicionais de vida, promovidas pelo capitalismo, é uma forma de tornar cada vez mais robusto o fenômeno do trabalho na vida moderna, substituindo os complexos processos da aprendizagem reflexiva⁴⁰ (práxis) pelos facilitados, hábeis e eficientes mecanismos de ação da aprendizagem racionalizante (reificação/coisificação), fruto da automatização da economia e seus impactos profundos no mundo vivido. Indo além de Marx, Habermas acredita que o domínio dos subsistemas econômicos não se restringe à condução dos eixos de ação que estão diretamente inter-relacionados aos seus domínios, como, por exemplo, o trabalho, mas se esforça para estender a reificação à totalidade da vida humana, violando até mesmo as conquistas da modernidade.

Habermas considera que a reificação favorece a expansão da integração dos sistemas nas esferas da vida privada, em todas as dimensões arvoradas pela subjetividade. Matizando os sentimentos, as expressividades e a existência no mundo, a reificação interfere, drasticamente, justamente no *locus* essencial das *inter*-relações e

⁴⁰ Aprendizado não reflexivo ocorre em contextos de ação nos quais as pretensões à validade, teórica e prática, levantadas implicitamente, são ingenuamente tomadas como fixas e aceitas ou rejeitadas sem consideração discursiva. O aprendizado reflexivo ocorre através de discursos nos quais tomamos como temas as pretensões práticas de validade que se tornaram problemáticas através da dúvida institucionalizada, e as redimimos ou superamos a base de argumentos. O nível de aprendizado que uma formação social torna possível poderia depender do fato que o princípio organizacional da sociedade permita: a) diferenciação entre questões teóricas e práticas e b) transição do aprendizado não reflexivo (pré-científico) ao aprendizado reflexivo (HABERMAS, 1980, p. 27-8).

das *inter*-subjetivações que dinamizam a construção de significados comuns em suas relações comunicativas: a reprodução do mundo vivido. Assim, Habermas pontua que a reificação não apenas estagna as relações do *eu* diante dos contornos econômicos, mas também dimensiona o levante da racionalidade instrumental na sociedade, como ambiência ideal às formas do *ser* e *pensar*, propícios ao mundo sistêmico, dominando os espaços de ação favoráveis ao agir comunicativo.

O dinheiro e o poder, na perspectiva de Habermas, constituem as “bactérias” mais fortes e resistentes do império sistêmico nas veias do mundo vivido. A colonização ocorre justamente quando essas forças concretas assumem cada vez mais relevância na vida privada e na vida pública, promovendo a integração social (aderência à condução da ordem pré-estabelecida), desarticulando o agir comunicativo que promove a evolução social (progresso das experiências e das competências cognitivo-linguísticas).

A subsunção do mundo vivido (MV), como esfera subserviente ao mundo sistêmico (MS), agoniza a racionalização e a reprodução do MV (lógica do desenvolvimento), em detrimento do sucesso do MS (dinâmica do desenvolvimento). Nesse jogo diacrônico, a socialização da comunicação é substituída pela automação dos sentidos no cotidiano, tornando-o cada vez mais legalista (direito), monetarizado (economia) e burocratizado (administração), agravando o quadro social das patologias da sociedade moderna.

A hipótese global que 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. Essa 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 simbólicas do mundo da vida (ao custo de crises, pois, que ‘subjetivamente’ experimentam-se como ameaças à identidade ou de patologias) (HABERMAS, 2001, p. 432-3).

Diferentemente de Weber, Habermas não acredita que a integração sistêmica, decorrência do avanço da burocratização, advém das formas mais avançadas de racionalização, mas considera que a perda de sentido e a perda da liberdade contemporânea correspondem aos efeitos das avassaladoras desordens que os sistemas provocam no mundo da vida. Como as patologias sociais se processam a partir desse “caos” entre mundos (MS *versus* MV), as explicações sobre suas causas correspondem aos interesses da economia sobre as formas de vida, desarticulando a *modernidade cultural* pela supremacia da *modernização econômica*.

Por esse intermédio, a perda de sentido e a perda da liberdade fazem parte da atmosfera sufocada do mundo vivido, quando passam a desarticular sua complexidade intrínseca pelas desestruturações provocadas pelas estratégias dos sistemas. Os valores éticos, morais e estéticos, compartilhados pela experiência, pela sociabilidade e pela expressividade, tornam-se alvos diretos da indústria da cultura, substituídos pelo hiperindividualismo, pelo egocentrismo e pelo consumismo. Essas investidas dinâmicas tornam tudo mediatizado por valores produzidos pelo sistema, reproduzidos pela família, pela escola, pelas mídias, profundamente introjetados nas estruturas subjetivas. Nesse sentido, a dinâmica do desenvolvimento controla as referências e condiciona as vertentes das relações sociais amplamente carentes de conteúdos significativos para promover a interação necessária ao agir comunicativo.

A intromissão das forças externas do mundo sistêmico nas estruturas internas do mundo vivido causa ainda mais preocupação, segundo Habermas, quando perturba a ordem estrutural das três esferas de reprodução do mundo vivido:

- a) *Cultura*: por impedir que a transmissão cultural transcorra espontaneamente entre as gerações, corroendo a base natural de valores comuns trazidos à escola pelos sujeitos;
- b) *Sociedade*: por minimizar o sentido de evolução social, correlacionando-o apenas às integrações dos sujeitos às normalizações estabelecidas como referências legítimas para o funcionamento dos papéis sociais, dificultando as relações intersubjetivas de sujeitos educativos;
- c) *Personalidade*: por dificultar a interação comunicativa entre as subjetividades, dificultando a socialização de sentidos comuns ao desenvolvimento cognitivo.

Tornando-se cada vez mais procedimentais em sua forma de interferir no cotidiano da vida, através das relações de posse, valor, consumo e formalismos (interação comprometida) entre agentes sociais e instituições, a monetarização e a burocratização vão se fincando nas estruturas sociais, versatilizando-se como respostas às crises e aos problemas econômicos (principalmente relacionados ao trabalho) e administrativos (voltados para redefinir a opinião pública coletiva).

Em vista disso, o vangloriado sucesso do capitalismo avançado corresponde à neutralização ascendente de esferas de formação da opinião pública, como a escola, destituindo-as como espaço de participação cidadã, compensado com sensações de pseudo-envolvimentos: a) *políticos*: na democracia (voto), na cidadania (direitos); b) *subjetivos*: na dignidade (formação do humano); c) *culturais*: na formação “eficiente” (educação pública de qualidade), na interação midiática (interatividade reduzida); d)

sociais: na assistência a segmentos relacionados a problemas que, por sua vez, são frutos das patologias sociais como, por exemplo, a fome (“Fome Zero”), às desigualdades raciais e às oportunidades (cotas para negros), às desigualdades sociais (bolsa-família), entre outros fatores.

A relação de dependência suscitada desse contexto inebria cidadãos e sociedade na mesma base que confere, cada vez mais, poder aos mecanismos burocráticos do Estado e do “bem-estar” que este proporciona, através do ampliado papel de consumo do cidadão, principalmente. Liberdade e autonomia, inerentes ao mundo vivido, são recobertas pelo controle do sistema nas decisões, opiniões e sensações de participação social, causando um grande empobrecimento cultural. Essa apartação das bases concretas do mundo da vida é avaliada por Habermas (2001, p. 469) da seguinte forma:

O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa 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 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 necessitarem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder.

A redução da compreensão e da participação política firma atitudes instrumentais sobre o dever ético, marcando a indiferença e o descompromisso com o outro, características sobrepostas à intersubjetividade e ao respeito mútuo. As consequências da colonização são profundas na cultura, na subjetividade e na sociedade e fazem com que o *thelos* da linguagem perca as referências de mediação do entendimento mútuo e assumam uma máscara própria à coordenação de interesses finais. Até esferas de discursos elaborados, como, por exemplo, a ciência, torna-se vulnerável, penetrada por motivações alheias aos sentidos das descobertas, como fator de colaboração ao bem comum.

Nesse processo castrador, a característica enriquecedora da linguagem, potencializada pelas vias do entendimento possível, cada vez mais se destitui de suas forças naturais e absorve predomínios de obtenção de sucessos em negociatas que não se preocupam com o entendimento, mas com o sucesso da ação particularizada. Isso implica dizer que o saber inquirido pelo sistema é castrado desde sua base natural, situado no mundo vivido, contaminado desde suas formas originais, pré-científicas, até a construção metódica do conhecimento na ciência. A sofisticação da linguagem científica, hiper-elaborada, dirigida a fins específicos, reduz o potencial da comunicação a mero

objeto procedimental. A desenvoltura do conhecimento cada vez mais especializado guarda a própria ideologia que gerou sua linguagem, sua aplicação e seu valor, adequados ao modo de pensar sistêmico.

Nesse aspecto, a escola dificilmente livra-se do domínio das invasões sistêmicas, externas à sua conduta e, ao mesmo tempo, arcabouço interno de seu *modo de ser*. A escola colonizada transforma o saber em conhecimento funcional, referência unidimensional da ciência baseada na ideologia do poder prático. As variáveis que sustentam tal ideologia são regidas pela dinâmica do desenvolvimento econômico e dirigem-se às metas de manutenção e maximização do poder produtivo, aumento no consumo, ideia de estabilidade, bem-estar e felicidade. O sucesso da produção depende dos esforços da escola em designar currículos mediadores da inter-relação entre técnica e ciência, como a fase áurea do desenvolvimento humano. A escola passa a coordenar aprendizagens sob a profetização da própria ideologia dos sistemas, disseminando a sensação da integração do indivíduo “reduzido” como progresso do sujeito “universal”. Em outras palavras, a escola passa a confundir interesses sociais com interesses sistêmicos.

Detida em suas formas de socialização do saber, a escola mantém as formas de manipulação do conhecimento, absorvendo e, ao mesmo tempo, induzindo o empobrecimento das formas naturais de vida e as desestruturações da própria vida em sociedade: a cultura da fugacidade, do acúmulo de informações desconexas e da fragilidade de valores, como as crises da identidade coletiva, o individualismo e o enfraquecimento da solidariedade, bem como o crescente enfraquecimento cultural, exemplos de patologias que afligem o mundo da vida. Praticamente desprovida de recursos para lidar com diásporas como essas, a escola tende a abster-se quando, pelo contrário, muitas vezes reforça esses mesmos dilemas. É desse modo que a racionalidade comunicativa se encurta, transpondo-se em manifestações que minimizam a dimensão transformadora da educação.

Em decorrência, as consequências sofridas pelo mundo vivido escolar são desastrosas por dois motivos: a) a base cultural espontânea, que dá sentido à compreensão imediata de mundo, é adestrada desde seus alicerces, imprimindo a conduta do comportamento e das relações em sociedade; b) o saber normativo, formalizado pela institucionalização, chega à escola já “contaminado”, introjetado de maneira ideal ao modelo de ação estratégico-instrumental, desfavorecendo os espaços de ação comunicativa naturalmente existentes no mundo vivido.

Do ponto de vista empírico, um leque de circunstâncias ampara e, ao mesmo tempo, dá forças à colonização escolar que, do ensino fundamental à universidade, povoa as relações com o conhecimento, imprimindo-lhe aspectos de manipulação. A colonização

firma-se na escola como processo “normal” que se revigora: a) pelos expedientes funcionais dos agentes administrativos que garantem a ordem dos papéis burocráticos; b) pelo planejamento do ensino que garante as didáticas e as metodologias específicas da pedagogia tecnicista; c) pelas relações mais normativas do que comunicativas entre professores e alunos; d) pela consequente reprodução do saber e da cultura, entre outros.

Invadida pelas leis do mercado (economia), pelos germes das negociações (monetarização) e pelas gerências políticas (condução normativa), a escola tem suas relações cotidianas com a aprendizagem estrangidas pelas dimensões do dinheiro e do poder. A invasão do sistema condutor atinge seu auge quando se torna cada vez mais comum e amplamente naturalizado no ambiente da formação humana na escola.

Em síntese, os benefícios que a colonização do mundo vivido traz ao MS são promovedores da inércia, do comodismo, do favorecimento e trazem para o Estado mais poder em sua governança política e econômica, livrando-o de pressões e reivindicações por parte de possíveis insurgentes. A ideia de desenvolvimento, como matriz funcional do fortalecimento dos sistemas, é confundida com o desenvolvimento da competência individual, tornando o sujeito muito mais um agente reproduzidor das diretrizes normativas da cultura invadida do que um agente do agir comunicativo. A essa conduta integradora da ordem sistêmica a partir dos domínios econômicos, amplamente inibidor da reprodução racional do mundo vivido, Habermas chamou de *dinâmica do desenvolvimento*.

4.4 A dinâmica do desenvolvimento

Discutimos, anteriormente, que racionalização e modernização são condizentes apenas com as ressonâncias de um tipo de desenvolvimento arraigado pela institucionalização do agir econômico e administrativo, propulsores de ações não condizentes com os princípios da razão comunicativa. Tais tipos de ação (teleológica, estratégica, instrumental) são discutidos por Habermas, constituindo-se em níveis telerracionais de intenções e realizações que se engravam na sociedade por intermédio do sucesso de suas aplicações, independentemente de compromissos morais, éticos e justos.

No interior das reordenações implementadas pelo projeto moderno de mundo, principalmente a partir da década de 50, auge do industrialismo, em que a modernidade assumiu uma dimensão de sentido mais técnico, a racionalização e a modernização

rompem com o contexto histórico da modernidade e conferem ao Estado o poder pleno de conduzir, por uma autogerência independente, as leis da economia, da ciência, da técnica, como vertentes unificadores do desenvolvimento social.

Habermas (2000, p. 5) esclarece assim a dissociação entre modernidade e racionalidade:

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc.

As apartações provocadas pela modernização, referentes às dissipações das conquistas originárias da modernidade, tornam cada vez mais propícias as invasões no terreno da subjetividade, a reprodução da cultura como horizonte apenas de mercado e o controle dos subsistemas de ação racional da sociedade. A esse modo complexo e contraditório de contingências, marcado por conflitos, repressão e violência no interior do mundo vivido e das necessidades de sua reprodução, Habermas chama de *dinâmica do desenvolvimento*.

Tal dinâmica relaciona-se à dupla dimensão com que o mundo vivido se regenera: a reprodução simbólica (possibilitada pelo agir comunicativo) e a reprodução material (possibilitada pelo agir intencional/instrumental), que têm a ver com o conjunto de sentidos, compreensão e interpretação que fazem parte da transmissão cultural, organizados pela linguagem.

Os problemas advindos da reprodução simbólica causam desarmonias que impedem a desenvoltura racional do mundo vivido, principalmente quando a causa dos dissídios diz respeito à preponderância da reprodução material sobre as estruturas dimensionais do “polissignificado” do mundo da vida. Por essa razão, quanto mais vulnerável aos modelos de racionalidade relacionados à dinâmica do desenvolvimento (problemas na interação, na busca do entendimento mútuo, na formação de argumentos convincentes, entre outros), mais fragilizado vai ficando o interior culturalmente complexo do mundo vivido.

O relativismo da cultura torna-se uma das sequelas mais sérias trazidas pela dinâmica do desenvolvimento, que atinge as quatro conotações do conceito moderno de subjetividade que Habermas (2000, p. 25-6) encontra em Hegel: a) *individualismo*: as singularidades que, na modernidade, podem fazer valer suas pretensões de verdade; b) *direito de crítica*: colocar-se à disposição do reconhecimento público de suas pretensões,

abrindo espaços para o diálogo sobre a legitimidade das verdades; c) *autonomia da ação*: corresponde à responsabilidade das ações exercidas pelo sujeito, que deve saber responder racionalmente por suas decisões; d) *filosofia idealista*: a autoconstrução da ideia de si torna-se preocupação da filosofia moderna porque reside aí a própria ideia que se faz da filosofia.

Como a educação é um dos principais fenômenos de desenvolvimento das sociedades, ela lida com as complexas fases de desenvolvimento moral (subjetividade), no terreno contextualizado pelos saberes e vivências naturais de mundo (cultura). Sendo assim, ela forma a subjetividade no movimento da cultura viva e, ao mesmo tempo, absorve dela seu caráter de representação e inovação. Recriando a cultura, a educação se reinventa através de processos ininterruptos e concomitantes, fomentadores de transformação do *eu* e da identidade social. Sua responsabilidade de tornar a sociedade mais racional e livre aglutina as possibilidades de ampliar a racionalidade do agir, a partir da construção de saberes pertinentes à produção cultural, associado às instâncias da existência humana.

Como a dinâmica do desenvolvimento não contempla as preocupações de uma educação comprometida com a formação das dimensões da subjetividade em seu contexto cultural original, isto é, a partir do terreno frutífero do mundo vivido, sua forma de condução dá-se pelo reordenamento da cultura, pela reprogramação condicionante da subjetividade. Por esse modo de ser, o acoplamento da racionalização material do mundo sistêmico sobre a racionalização do mundo vivido torna-o amplamente deficiente de sua própria autonomia.

Somente com a ampliação da complexidade dos mecanismos universais do mundo vivido, notadamente a personalidade, a cultura e a sociedade, é possível desatrelar os domínios exponenciais do mundo dos sistemas, haja vista que a reprodução simbólica do mundo vivido ergue em seu interior margens de variação que, segundo Habermas, asseguram as estruturas normativas referentes aos níveis de organização. Então, Habermas vai inferir que quanto mais preparados estivermos para refutar as normas institucionais da tradição, mais aptos nos tornamos para reordenar valores culturais, ideias morais e verdades normatizadas legal e historicamente.

Tão logo consigamos revidar a colonização do mundo vivido, em termos primeiramente subjetivos (ontogênese), poderemos contribuir para o que Habermas denomina de *lógica do desenvolvimento*, a capacidade audaz, promissora e

necessariamente suficiente de reproduzir as estruturas simbólicas do mundo vivido, tornando racionais os processos de aprendizagem coletiva (filogênese)⁴¹.

A *dinâmica* e a *lógica* são, paradoxalmente, oponentes em sua missão objetiva de desenvolvimento social. A *dinâmica* esforça-se para afastar o agir comunicativo das relações interativas, atrofiando a potencialidade da argumentação como origem cognitiva da ética discursiva entre os agentes da comunicação. Seu trajeto é ímpar na mediação entre a robustez dos imperativos sistêmicos e a concessão gradativamente sofisticada da reprodução cultural, trazendo à escola mecanismos de aprendizagem *não reflexiva*, que minimizam: a) a complexidade intrínseca do ato de aprender; e b) a complexidade extrínseca às formas como o educativo redimensiona o fruto da aprendizagem diante das imagens que constrói e das ações (ir)racionais que implementa no mundo. Já a *lógica* corrobora a progressão dos estágios de desenvolvimento da consciência moral, fomentadores de sujeitos aptos a assumirem seu lugar nas situações de fala, sublinhando sua participação na construção de verdades consensuais e não determinantes.

O limiar da *lógica* do desenvolvimento corresponde à assunção do “sujeito do verbo”, assumindo os sentidos que advêm da subjetividade renovada, preparada para assumir-se como *inter*-subjetividade: a mediação dos sentidos comuns, compartilhados pelas diferenças, evidenciados pelo respeito ao outro diante do *eu*. Não obstante, a *lógica* do desenvolvimento aglutina complexidades que nunca podem reduzir-se diante dos obstáculos da racionalização, posto que, em seu *lôcus* empreendedor, a comunicação é a maior substância para o desenvolvimento da moralidade. Seu trajeto, portanto, é pluralizado por dimensões de sentido que transpõem “[...] o paradigma do conhecimento de objetos [...] pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (HABERMAS, 2000, p. 413). Assim, seu íterim polariza a evolução dos mecanismos do universo em contrapartida à contemplação dos poderosos imperativos sistêmicos, demandando aprendizagens reflexivas suficientes para tornar o sujeito cada vez mais mobiliza dor de lugar em suas esferas de mundo.

Mas não é tão simples livrar a escola e a educação dos arquétipos de sedução da ordem técnico-científica, reprodutora da cultura eficiente para as contingências colaborativas do mundo sistêmico, se considerarmos que o tecnicismo, aparentemente, tornou-se o reforço descomunal da *dinâmica* do desenvolvimento sob os subsistemas de

⁴¹ Uma lei fundamental da biogenética estabelece o desenvolvimento da espécie (*filogênese*) como marco decisório que marca suas próprias condições para o desenvolvimento do indivíduo (*ontogênese*). Habermas faz uso desse recurso analógico (princípio da Biologia) para enfatizar que, no plano social, esse é um fator de discordância para o agir comunicativo. Nesse sentido, defende a inversão do processo: qualquer ideia de progresso, integração ou evolução social, deverá partir do próprio sujeito da ação, o que significa dizer que é a predisposição à aprendizagem reflexiva por parte do sujeito a condição maior para o desenvolvimento social, e não, o contrário. Assim, o agir e o pensar do sujeito antecedem qualquer crescimento social no mundo objetivo, marcando uma relação entre processos educativos mediatizados pela interação comunicativa e a formação da sociedade.

ação autônomos. A renovação do aparato filosófico da liberdade, condizente com o paradigma da razão comunicativa, reforça as exigências de validades universais para a educação. Assim, como valor condizente com a lógica do desenvolvimento no mundo vivido, Habermas enfatiza o quanto é necessário empreender formações sociais mais racionais.

Embora a educação coordene o desenvolvimento único (ontogênese) e social (filogênese), sua promoção nem sempre é complexa. Infiltrada por mecanismos que instrumentalizam seus ideais mais promissores, a integração da pedagogia tecnicista (saberes formais) à dinâmica do desenvolvimento confunde os desafios da evolução da educação (emancipação) com a mera adaptação (colonização) às forças externas que objetivam a reprodução da cultura como fator de compensação e permanência do poder.

No carrilhão da dinâmica do desenvolvimento, a pedagogia tecnicista implantou as aporias na concepção do *ser* em educação, profundamente a partir da divisão entre *ser-mais* e *ser-fazer*, trazendo à sala de aula as dicotomias entre teoria e prática. O realinhamento e a readaptação profissional, frente às inovações do mercado, conduzem ao sentido de “prático” um valor exacerbado, que acaba por relegar a teoria como personagem secundária na formação humana. O caráter de *prático* e de *fazer*, via de regra, enquadram-se na dimensão apenas da aprendizagem como produtividade, aplainada como diretriz ideológica de alto alcance para a economia do conhecimento ou capitalismo cognitivo.

Nessa perspectiva, segundo Habermas (1980), eclodem as disparidades entre autonomia e controle. A escola, como sistema social, passa a ser envolvida cada vez mais com formas “práticas” de racionalidade, geridas quase totalmente pela razão instrumental. Assim, a escola torna-se um elemento de “incubação” de uma produção imaterial, isto é, processos educativos eficientes orbitam na mecânica de aprendizagens dirigidas aos fins últimos dos sistemas. No capitalismo avançado, as forças produtivas cada vez mais aumentam o poder do sistema, através do levante de estruturas normativas que se firmam com a autonomia de suas próprias pretensões de verdade, impondo o atrofiamiento da natureza interna da educação (aprendizagem reflexiva) e seus valores de sociabilidade.

Não são entretanto novas tecnologias que demarcam o caminho do progresso da formação social, mas etapas progressivas da reflexão; por seu intermédio se suprime o caráter dogmático de formas de dominação e de ideologias superadas, a pressão do quadro institucional é sublimada e o agir próprio à comunicação libera-se como agir que promove a comunicação propriamente dita. Com isto antecipa-se o objetivo de tal dinâmica, a saber: a organização da sociedade exclusivamente sobre a base de uma discussão livre de qualquer forma de dominação repressiva (HABERMAS, 1987, p. 70).

A promoção das etapas progressivas da reflexão não se dá através de medidas normativas como, por exemplo, a LDB. Dificilmente acontece por intermédio de pedagogias instrumentais e seus condicionamentos na forma de pensar-agir, no comportamento, com o intuito com que atrela a educação como valor de rendimentos econômicos. A reflexão condizente com o fortalecimento do mundo vivido também não se dá através de políticas particularizadas que recortam as patologias da escola, buscando resolver paliativamente as consequências ao invés das causas, como, por exemplo, a violência na escola. Somente processos educativos que germinam em suas bases alternativas que vislumbrem a reconstrução de valores e saberes, como também a religação do conhecimento como força viva do diálogo entre as diferenças, da interconexão entre ideias, entendimento e consenso podem fomentar aprendizagens reflexivas no cotidiano.

Em razão disso, educar para além das forças produtivas arraigadas pela ideologia da razão tecnicista parece não ser preocupação da escola no processo de modernização: a mão que maneja a etapa irrefreável da ideia de civilização capitalista. Baseados nessa premissa, buscamos discutir os fundamentos da pedagogia tecnicista e suas influências no mundo escolar, destacando o neopragmatismo como o fundamento que alimenta o atrelamento da educação como reprodução cultural.

Percebemos que as reordenações sociais promovidas pelas constantes adaptações que o capitalismo sofre em virtude de suas próprias crises de legitimação têm conduzido a educação para caminhos estreitos, em relação ao seu projeto de humano. Nesse sentido, a confluência de um “centro” convergente para a educação parece culminar não outra dimensão a não ser no mundo da eficiência, da técnica e da produtividade do trabalho. A implementação de esforços afluí para políticas públicas, teorias, metodologias e práticas, currículos e propostas de ensino que corroborem com o mesmo *centrismo* em que os mecanismos de poder sistêmico operam, no sentido de reproduzir cada vez mais as células nucleadoras da *razão invertida*: a opulência da ordem redentora da economia sobre os tecidos naturais (mundo vivido) da sociedade.

Queremos dizer com isso que a reconversão da racionalidade para um modelo reduzido de seus próprios fundamentos, principalmente motivados pelas propostas pragmático-tecnicistas do capitalismo, fez da educação um espaço de ação baseado em uma racionalidade reduzida, instrumental, positivista. Isso significa que a pedagogia tecnicista adapta suas propostas aos instrumentos de condicionamentos e adestramentos àqueles indivíduos necessários à manutenção da ordem sistêmica e ideológica vigente. Os agentes educativos, atrelados às posições de condução dos interesses econômicos, devem ser formados tomando como parâmetro as regras do desenvolvimento técnico da

ciência e da sociedade, o que exige da educação um planejamento curricular coordenado pelos fins específicos do agir econômico.

Na base de ação do tecnicismo na educação, a sociedade de mercado torna-se a referência maior do planejamento curricular, priorizando a profissionalização como o “peso e as medidas” da formação adequada à competitividade, praticamente constituindo-se nos valores mais importantes da educação contemporânea. A base de validade do sistema de ensino é avaliada pela eficiência com que a educação põe em marcha a obtenção de resultados concretos para a economia de mercado, a partir da formação pautada na capacidade de reprodução do controle técnico.

Nesse sentido, um dos germes mais potencializados que invade os espaços libertários dos processos educativos é a valorização da técnica como elemento ideológico na educação. Esse fator, preocupante para a educação emancipatória, atrelado aos vieses das contradições educacionais da modernidade, serve como instrumento de sustentação de domínios que colonizam o potencial emancipatório da educação por lhe imprimir um caminho estreito a ser seguido. Toda ação “desviante” de processos educativos que, em primeiro plano, não sirvam a fins práticos diante do mercado de trabalho, parece ser algo que não merece atenção por parte dos sistemas integradores da economia.

Em que pese tudo isso, os investimentos na educação fizeram do tecnicismo a manifestação mais singular da razão instrumental. A razão técnica coloca-se insistentemente nas políticas públicas, nas propostas de ensino, no discurso mais retórico da gestão escolar, no paradigma indispensável à formação de professores, no método mais eficiente para “reter” o conhecimento. Diante disso, é possível afirmar que processos educativos conduzidos pelo tecnicismo parecem não privilegiar o exercício de uma prática legitimadora da comunicação, estreitando o discurso para não priorizar a argumentação. Essa contextura, de acordo com Habermas, afasta cada vez mais as propostas originais da modernidade para a educação, cravando no inconsciente coletivo a negação das utopias universais defendidas pelo projeto moderno de mundo, voltadas para a aprendizagem e para a vivência de princípios humanos comuns.

Por essas vias, vimos que as condições do racionalismo aplicado materializam estruturas que entrelaçam a educação e a ordem do mundo prático. As materializações da racionalidade cognitivo-instrumental, prático-moral e prático-estética não são frutos de processos de aprendizagem, isto é, de processos evolutivos, mas sofrem as adaptações das circunstâncias externas, sobretudo promovidas por reforços contrários à lógica do desenvolvimento e, com esses, à educação em estágio de emancipação.

A fase aguda desse jogo de forças, que enquadra a liberdade do saber não mais como transcendência, mas como adaptação, coaduna a ciência e a técnica como o

principal dueto da fase moderna do capitalismo avançado, fazendo da educação a ponte intermediadora dos sistemas, ligada aos desdobramentos em que a formação humana se enquadra, caracterizando-se como subsistema de condução e domínio social. Esse quadro de desajustes coloca-se à educação como uma denúncia sem precedentes, já que esta se constituiu como um dos principais fundamentos do projeto da modernidade.

Tentamos delinear, ao longo deste capítulo, as circunstâncias da colonização do mundo vivido escolar. Como vimos, a partir dos domínios promovidos pelo mundo sistêmico, nas várias dimensões do mundo vivido, trazem consequências lastimáveis como, por exemplo, o enfraquecimento racional de suas bases (cultura, sociedade e personalidade), bem como sua reprodução simbólica e material. Nos processos educativos formais, promovidos pela escola, as colonizações têm um cunho extremamente perspicaz, no sentido de atingir desde os fundamentos que norteiam as práticas educativas até a relação professor-aluno. Assim, como as estratégias colonizadoras são multifacetadas, muitas vezes são legitimadas pelas políticas públicas, a exemplo de propostas pedagógicas que, de tão atreladas à razão técnica, praticamente opõem-se a aprendizagens reflexivas. A colonização da escola é reforçada tanto de maneira verticalizada, através de decisões institucionais, quanto de maneira horizontal, através das ações dirigidas das pessoas que fazem a própria escola.

Habermas enfatiza que o desacoplamento entre os mundos sistêmicos/vividos é uma questão moral, tendo em vista que, quanto mais transpusermos o mentalismo que estreita nossa relação com os saberes e o mundo, quanto mais atingirmos estágios cognitivos que facilitem a desenvoltura da linguagem e o papel social do agente comunicativo, mais estaremos facilitando a abertura de janelas alternativas que podem nos mostrar paisagens muito além da racionalidade instrumental.

Desta feita, a abertura de outras janelas cognitivas mostra-nos que a educação não é um palco de uma cena somente. Ela não está apenas imbuída de contornos estratégicos, como laços condutivos que manobram suas ações guiadas em detrimento do despertar da autonomia. Tampouco a ideologia da técnica conduz a ciência como ideologia, em sua totalidade.

Nesse sentido, a tentativa de abrir janelas entre a educação e a racionalidade instaura uma nova ordem ao cotidiano da escola e, ao mesmo tempo, joga luzes na compreensão para que percebamos as ambivalências da razão e entendamos como sua face instrumental rouba de nós mesmos a capacidade de acreditarmos nas utopias possíveis.

Portanto, no momento em que encerramos as portas deste momento do texto, abrimos as janelas do próximo capítulo. Buscaremos explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa sobre processos educativos, tentando contornar as

abordagens reducionistas sobre a razão. Valorizando o poder emancipatório da educação, almejamos fundamentar um pensamento pedagógico alternativo, tomando por base o sentido de *crítica* e de *libertação* que substanciam a TAC. As imbricações da educação com a racionalidade comunicativa demandam a mais extrema liberdade nas formas de pensar e sentir o mundo. Então, cabe aos processos educativos “[...] examinar não só as crenças que os homens têm, como também o seu modo de ter – a complexidade, riqueza e estrutura das suas visões de mundo” (HABERMAS, 1980, p. 116).

5 Outra *janela* para a razão: a racionalidade comunicativa

Estou [...] à procura dos vestígios de uma razão
que reconduza, sem apagar as distâncias, que
uma, sem reduzir o que é distinto ao mesmo
denominador, que entre estranhos torne
reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro
sua alteridade.

Jurgen Habermas

Nos capítulos anteriores, fizemos um esforço para compreender a relação entre educação e racionalidade, buscando esclarecer como o projeto moderno da razão esmoreceu-se diante das repressões investidas pelo desdobramento do processo de modernização das sociedades. Trouxemos à cena o caráter estratégico da pedagogia tecnicista que, no terreno fecundo da educação, é a manifestação sistematizada de um tipo de racionalidade que invade a escola e coloniza as múltiplas sinergias cognitivas que entrelaçam as variadas formas de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, percebemos o quanto o tecnicismo na educação é a infiltração que mais se assemelha à síntese dos domínios instrumentais no terreno educacional, porque se aproxima como uma das estratégias mais bem sucedidas da colonização sobre os processos educativos. Foi possível entender, também, como os veículos da comunicação distorcida (dinheiro e poder) se valem do tecnicismo para arrefecer a inteligibilidade da razão e da aprendizagem, objetivando mercantilizar o conhecimento e capitalizar a escola. Por essas vias, compreendemos que a pedagogia tecnicista é deficitária da promoção reflexiva de aprendizagens pautadas na argumentação e se mantém atrelada ao campo de forças do mundo sistêmico.

As implicações que a pedagogia tecnicista traz à organização dos sistemas educativos parece não abrir brechas para que a lógica do desenvolvimento implemente as disponibilidades indispensáveis ao contexto pedagógico das aprendizagens reflexivas. O alto grau de funcionalidade e utilidade aplicado à educação pelos sistemas dificulta manifestações dos conhecimentos que se mantenham contrários à manutenção da ordem educacional, guiada por leis, currículos e metodologias de ensino homogêneos. A dificuldade de racionalizar o mundo vivido escolar torna-se, assim, cada vez mais proveitosa para a dinâmica do desenvolvimento e a integração dos veículos da sociedade capitalista avançada.

Habermas acredita que a integração das sociedades complexas contemporâneas acontece através de três veículos⁴²: a) o *dinheiro*, que é um veículo institucionalizado pelo mercado; b) o *poder*, institucionalizado pelas organizações; e c) a *solidariedade*, cuja essência não se institucionaliza por políticas públicas, isto é, por decreto, mas faz parte de um processo subjetivo e social evolutivo, gerado pelas normas, pelos valores e pela comunicação. Assim como a subjetividade, a solidariedade é uma responsabilidade social erigida a partir de uma relação epistêmica e prática do sujeito consigo mesmo.

Estabelecendo certa homogeneidade entre essas três dimensões sociais, Habermas parece imprimir a coexistência entre os palcos de mundo (vivido/sistêmico), o que implica domínios sociais equilibrados. Isso significa dizer que ações sociais que evoluem ao caráter distintivo da solidariedade propiciam, justamente, o equilíbrio entre os mundos, o que oportuniza o desacoplamento do mundo vivido das colonizações investidas pelos sistemas.

Embora Habermas não oponha simplesmente sua teoria ao mercado nem a seus imperativos constituintes, ele questiona a forma com que tais veículos passam a agir estrategicamente no seio social, determinando as regras legítimas de comportamento e de convívio social. A preocupação do autor é bastante pertinente para pensarmos o agir pedagógico tecnicificado, já que as práticas educativas geridas pelas supremas disposições orientadas pelo autossucesso do tecnicismo são tributárias de princípios de solidariedade, de cidadania e de justiça⁴³ e distorcem o sentido primeiro da educação como prática da liberdade.

⁴² [...] penso que o mecanismo do mercado se institucionaliza em função dos elementos básicos do direito privado (contrato e propriedade). Essa institucionalização jurídica é concebida para que os participantes do mercado possam agir estrategicamente. Eles são livres para fazer o que quiserem. Calculam, pensam em quanto vão ganhar e quanto vão perder (HABERMAS, 2004a, p. 39).

⁴³ Em minha opinião, os princípios da justiça são institucionalizados por uma constituição democrática. A luta pela implementação de princípios específicos de justiça distributiva e as controvérsias que envolvem esses princípios devem ser submetidas a uma avaliação democrática, e não, a especulações teóricas sobre como o mercado funciona ou deixa de funcionar (HABERMAS, 2004a, p. 40).

Neste capítulo, na companhia de Habermas, vamos tratar de pensar uma possível alternativa pedagógica para a emancipação e para a sociedade, embora o autor tenha produzido pouco sobre as implicações educacionais de seu legado teórico. No entanto, não encontramos nesse fato problemas epistemológicos para uma análise sobre educação emancipatória na perspectiva da ação comunicativa. Ao contrário, já que a educação necessita revitalizar seus fundamentos, a busca pela fundamentação de princípios universais válidos é a síntese das preocupações teóricas de Habermas, na perspectiva de que os sujeitos possam encontrar uma base de referência para pensar e agir em comum. Contrapõe essa perspectiva qualquer abordagem relativista ou reducionista, voltada para a compreensão da existência do ser e da consciência que, na atualidade, é um grande problema que envolve racionalidade e educação.

Nas perspectivas de Habermas, poderíamos dizer que a educação assume uma imprescindível e desafiadora missão: tornar-se um fenômeno não somente de resistência, mas de transformação da condição redutora de que o pensamento humano foi desfavoravelmente vitimado. O reducionismo corresponde a uma janela estreita de mundo que se fecha, aos poucos, diante dos horizontes da compreensão. Fraciona a existência, conferindo-a significados tão efêmeros que as referências de valores e de normas perdem sentido frente ao conjunto de operações sistematizadas, como a mídia, por exemplo, que se ocupam de “pensar” e oferecer o “produto” acabado.

A recuperação das três esferas culturais do mundo moderno - ciência e tecnologia, lei e moralidade, estética e expressividade - bem como os aspectos de movimento racional do mundo vivido - produção da cultura, do saber e socialização da comunicação - talvez sejam os interpostos mais singulares em que Habermas situa a utopia de suas pretensões teóricas. Assim, o conceito de esclarecimento discutido na TAC ressoa drasticamente nas possibilidades de pensar, em um contexto educacional altamente abalado pelo pensamento fragmentado do sujeito, através de um quadro de distorções comunicativas na escola de grandes proporções.

Como esfera de produção cultural, a escola é um espaço singular, estruturado a partir do mundo vivido, arquitetado sob as bases de uma diferenciação de valor, cujos processos facilitam a evolução social. Nesse sentido, a escola é um *lócus* promovente e promovido pela ação comunicativa, mas sua vinculação ao mundo sistêmico, altamente rechaçada pela racionalidade instrumental, solapa o agir comunicativo instaurando uma ordem que se torna comum na escola: a *perturbação social* (PRESTES, 1996). Por isso, ao mesmo tempo em que Habermas avalia, também critica o modelo de sociedade esboçado pelas teorias sociais. Assim, ele parte da reinserção da razão em seu potencial emancipatório, apresentando uma interpretação dos padrões evolutivos da modernização

social e cultural das sociedades. Essa interpretação depende da teoria da racionalidade, da pragmática da linguagem e, por conseguinte, da teoria moral.

O projeto da racionalidade habermasiana focaliza possibilidades antropológicas da comunicação⁴⁴, no sentido de desatrelar seu conceito das raízes tradicionais do positivismo, conferindo-lhe um sentido originário de existência, diferentemente de um primado ontológico particularista que entrelaça a cognição e as relações instrumentais com o mundo. Com isso, Habermas oferece para a educação e para a sociedade os fundamentos racionais da ação humana, erigida sob bases justas, válidas e verídicas de uma razão “aberta”. Ele disponibiliza recursos fundamentais para que o sujeito vença as máculas do pensamento linearizado por ideologias sistêmicas que, na educação, assumem grandes implicações com o positivismo, em sua face tecnicista. Nesses termos, defendendo que o poder emancipador da razão é um fundamento universalmente válido, ele nos orienta a contornar o “vácuo educacional” firmado pela pedagogia tecnicista sobre o pensamento e a ação humana no mundo, priorizando três fatores que se intermediam:

a) *Universalidade*: baseada no caráter da totalidade, corresponde à superação das bases de ação reducionistas, particularistas, relativistas. Transpõe a compreensão sobre si e sobre o mundo muito além dos “recortes” contextualistas que minimizam o agir e o pensar. Faz parte de um estágio que leva à superação dos particularismos da realidade rumo ao caráter da “totalidade”. A universalidade da razão pode ser entendida pela educação como necessidade de implementar aprendizagens que reflitam sobre o caráter da cultura escolar, cujo ensino permanece “gradeado” por currículos fechados e por conteúdos de verdades absolutas.

b) *Unidade*: diz respeito às instâncias configurativas da razão que, embora distintas, mantêm uma correlação de sentidos entre si. Razão teórica, razão prática e razão sensível constituem, cada uma do seu modo, a unidade da razão. Corresponde à consistência e à não corrosão das instâncias da razão. Ao que indica o pragmatismo da pedagogia tecnicista, a educação parece enaltecer somente o caráter da razão prática, entendendo-a como o fundamento mais importante para concretizar o utilitarismo do conhecimento, acirrando o fosso histórico que envolve

⁴⁴ “[...] a teoria da ação comunicativa pode assegurar-se do conteúdo racional das estruturas antropológicas profundas, numa análise que pretende ser, antes de tudo, de reconstrução, isto é, que pretende ser anti-histórica. Essa análise descreve as estruturas da ação e do entendimento, que nos são reveladas pelo saber intuitivo dos membros competentes das sociedades modernas” (HABERMAS, 1999, p. 17).

teoria e prática. Nesses termos, a pedagogia tecnicista corrobora não com a unidade, mas com o particularismo, o que implica dizer que suas ações parecem não se dar a partir da crítica do conhecimento, mas justamente do seu contrário, isto é, da introjeção inquestionável de sua base de validade.

c) *Reflexibilidade*: orientada pela universalidade e pela unidade, trata-se da própria natureza da razão, isto é, o elemento de força de sua própria existência, de modo que negá-la é rejeitar a própria racionalidade. A assunção reflexiva do pensamento não se assegura por leis, decretos nem assistencialismos. Não faz parte de programas de ensino que intentam a transferência ao invés da (des)construção dos saberes. Habermas deixa claro para a educação que aprendizagens não reflexivas são profundamente descompassadas da linguagem como *médium* e da comunicação como processo complexo de argumentação e entendimento. Como a pedagogia tecnicista é insistentemente integrada por condutas externas que reafirmam a funcionalidade do conhecimento, o caráter de sua reflexibilidade assume papel secundário diante dos “lugares marcados” com que tal pedagogia tenta assegurar para o sujeito produtivo e sua razão prática.

Pensando desse modo, Habermas tenta resolver o dilema da razão moderna, isto é, ao invés de transcendê-la ou mantê-la presa ao racionalismo cientificista e, com ele, à filosofia da consciência, ele substitui todas essas visões pela concepção de uma razão comunicativa e entende que a ampliação do poder da razão corresponde à maximização do poder da emancipação. Por essas vias, ele “desentroniza” a razão como elemento de redenção, praticamente “intocável” por parte de sujeitos que não detêm saberes filosóficos, e substitui o caráter extremo da cientificidade e sua linguagem controlada pela concepção da razão comunicativa, em sua natureza integradora de saberes, vivências e sentidos.

A razão comunicativa reside no *lócus* da existência de todo e qualquer ser humano e atua com o *medium* referencial do mundo vivido: a linguagem. Nas proposições da TAC, esse é o fenômeno comunicativo, através do qual a razão se manifesta, o lugar das expressividades, a instância em que a inteligência coordena os sentidos das coisas, o lugar em que o mundo vivido se torna inteligível. Através do *medium* da linguagem, as ações humanas podem, de acordo com Habermas, transpor a condição histórico-ideológica das ciências instrumentais (empírico-experimentais) que, *grosso modo*, mantêm-se sob os vieses do mentalismo, isto é, promovendo diásporas

cada vez mais acentuadas entre sujeito e objeto, aluno e conhecimento, professor e ensino, escola e mudança, educação e emancipação.

Para a educação, a superação do mentalismo assume uma grande relevância, sobretudo quando se busca aproximá-la dos três fatores que integram a razão moderna, discutidos por Habermas. A superação do mentalismo implica o exercício da lógica do desenvolvimento no interior dos processos educativos, constituindo-se em ganhos favoráveis à racionalização simbólica do mundo vivido e suas esferas constituintes. No entanto, como a programação dos saberes convenientes à ideologia do tecnicismo é gerida por condicionamentos cognitivos e sociais, a pergunta que surge é a seguinte: Como superar o mentalismo se o tecnicismo depende dessa condição ontológica para encarrilhar a dinâmica de seu próprio desenvolvimento?

5.1 O caráter educativo do entendimento mútuo: superando o *mentalismo*

A racionalidade comunicativa retoma o legado da teoria crítica de Frankfurt e renega, prioritariamente, o apriorismo reducionista da filosofia da consciência, abrindo os próprios horizontes para muito além do pensamento metafísico.

Sendo assim, uma das primeiras circunstâncias trazidas por Habermas como elemento de crítica da razão cindida ressoa drasticamente na educação: o esgotamento do paradigma da consciência. Em termos históricos, o paradigma da consciência ou filosofia do sujeito tem sido a base referencial de muitas das formas de pensar e agir em sociedade, propiciando às pedagogias conservadoras condições para legitimar cada vez mais práticas educativas que persistem até os dias atuais, como currículos lineares, aprendizagens com ênfase na memorização, avaliação quantitativista, entre outros fatores relacionados às valorações das tradições educacionais.

Assim, a problematização levantada por Habermas contra a racionalidade de caráter cêntrico e seus respectivos engodos – egoísmo, individualismo, dominação –, tão presentes na civilização ocidental, busca recuperar a universalidade, a unidade e a reflexibilidade da razão. Para isso, Habermas enfrenta um grande obstáculo: a filosofia da consciência. Corresponde a uma relação desnivelada entre sujeito e objeto, falante e ouvinte, aluno e conhecimento. A superação da filosofia da consciência inaugura formas de entendimento superior às interações marcadas pelos contornos dogmáticos dos sistemas e do controle burocratizado das instituições. Somente uma “guinada linguística” poderia concretizar uma mudança de paradigma propícia à racionalidade comunicativa e seu modo de pensar e agir regidos pelo esclarecimento do papel social e ético do sujeito.

[...] chamamos racionalidade, principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e dos seus enunciados. [...] Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (HABERMAS, 2000, p.291).

As vantagens da passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem não são abstratas, mas assumem uma dimensão objetivamente pragmática, no sentido de apropriar a potência da comunicação contra seus próprios distúrbios. Sobre isso, Habermas (2002, p. 53) enfatiza:

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade.

Seguindo de perto as pegadas do platonismo, a filosofia da consciência privilegia o interior em relação ao exterior, o privado em relação ao público, a imediação da vivência subjetiva em relação à mediação discursiva. A teoria do conhecimento toma o lugar de uma “filosofia primeira”, enquanto a comunicação e o agir caem na esfera dos fenômenos, ou seja, ficam com um *status* derivado. Depois da passagem da filosofia da consciência para a da linguagem, era de se supor não uma reversão dessa hierarquia dos passos da explicação, mas sua nivelção, pois a linguagem presta-se tanto à comunicação quanto à representação, e o proferimento linguístico é, ele mesmo, uma forma de agir que serve ao estabelecimento de relações interpessoais. Dessa forma, “o paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão” (HABERMAS, 2000, p. 276).

A filosofia da consciência reforça as incompatibilidades nos planos do mundo escolar, cujos atores (governo/empresas, professores, direção, funcionários, alunos, pais e comunidade) entrecruzam interações a partir de distorções comunicativas, generalizando incongruências mútuas no cenário pedagógico. A gerência dos papéis demarcadores de lugar determina o poder de fala dos sujeitos e delimita, ao mesmo tempo, a ausência em um dos grandes distúrbios da educação e da sociedade: a ausência de entendimento.

Habermas concluiu que, somente através da linguagem, seria possível reconhecer o caráter universal do entendimento (compreensão). Nas estruturas da linguagem, reside um *telos* que produz e renova a racionalidade que lhe é imanente. Essa racionalidade afasta-se de outras manifestações da razão por um motivo simples: possibilita o entendimento mútuo e toda uma gama de contribuições para as experiências da *liberdade* e para a concretude da *igualdade* em planos de mundo dilacerados pelas privações e pelas desproporções. “[...] No interior do paradigma linguístico, é insustentável a forma clássica de um realismo que se apóia no modelo representativo do conhecimento e na correspondência entre proposições e fatos” (HABERMAS, 2004b, p. 17). A substituição do sujeito epistêmico (mentalismo-monológico) pelo sujeito comunicativo (cognitivo-linguístico) traz para a educação uma grande contribuição, no sentido de formar sujeitos para uma vida mais ética, desencadeando conquistas morais que, na atualidade, correspondem a formar sujeitos como cidadãos⁴⁵.

Substituindo o modelo do conhecimento de objetos pela perspectivas do entendimento entre cidadãos capazes de falar e de agir, Habermas discute que a interação mediada pela linguagem é uma perspectiva social de respaldo profundo na subjetividade. Assim, “essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo *distinta* daquela mera atitude objetivante adotada por um observador em face das entidades de mundo” (HABERMAS, 2000, p. 414-5).

Assim, Habermas reconhece que a guinada linguística acontece por meio da crítica à razão instrumental, o que implica dizer que a linguagem se destitui de qualquer situação interposta por aspectos sistêmicos, sobretudo imposições do direito positivo, das hierarquias (poder) e seus intercâmbios (dinheiro). Desse modo, como a razão comunicativa demanda um tipo de *agir* sobre o mundo orientado pelo entendimento, a construção do conhecimento é operacionalizada de acordo com as condições das interações comunicativas, o que significa dizer que o conhecimento condiz com a lógica do desenvolvimento. A busca da compreensão, que se torna reflexiva pelas variedades interpretativas, esforça-se para descortinar o sentido das verdades e, nesse caso, a razão comunicativa mostra-se totalmente desimpedida na busca pelo entendimento mútuo.

⁴⁵ De acordo com Habermas (2004a, p. 35), a cidadania é uma posição definida pelos direitos civis. Mas temos de considerar também que os cidadãos são pessoas que desenvolveram sua identidade pessoal no contexto de certas tradições, em ambientes culturais específicos, e que precisam desses contextos para conservar sua identidade. Em determinadas situações, devemos ampliar o âmbito dos direitos civis para que incluam também os direitos culturais. Esses são direitos que garantem igualmente a todos e a cada um dos cidadãos o acesso a uma tradição e à participação nas comunidades culturais de sua escolha, para que possam estabelecer sua identidade.

A interação linguística, marcada pela liberdade dos atos comunicativos, traz para a educação uma grande contribuição, principalmente porque se sobrepõe às bases de instrumentalização dos sistemas modernos, articulando-se a partir da validação de aprendizagens reflexivas, por intermédio de processos de entendimento intersubjetivo. A força do entendimento, para Habermas, é suficientemente oportuna para vencer contextos sociais, como a escola, desolados por violências estruturais. Sobre isso, o autor coloca:

A forma moderna de entendimento é demasiadamente transparente para reservar um nicho à violência estrutural graças a uma limitação discreta da comunicação. Nessas condições, devemos esperar que a concorrência entre as formas de integração sistêmica e as formas de integração social se torne *mais visível* do que foi até agora (HABERMAS, 2001, p. 215).

A pedagogia tecnicista implanta na educação a ideia da integração sistêmica como integração social. Isso, na verdade, corresponde às próprias intenções dos sistemas e seus interesses em conjurar evolução e progresso social como sinônimos de crescimento econômico. As complexas formas do entendimento possível podem desnudar essa situação problemática, principalmente quando o sujeito torna-se ainda mais apto a desenvolver sua base argumentativa a partir dos recursos linguísticos da pragmática formal ou universal discutida por Habermas, que oferece condições de reestruturação da linguagem e do discurso. A reavaliação das formas de comunicação, de construção do conhecimento e, por conseguinte, de socialização passa a ser um processo fundado pela flexibilidade da razão em contextos cada vez mais comunicativos.

Nesse sentido, a discussão sobre a pragmática universal envolve diretamente a educação e a rearticulação de seu papel como uma instância que materializa e reproduz a razão em seu fazer humano, principalmente no que concerne às condições de construção e de apreensão do conhecimento. Assim, a reinterpretação e o reposicionamento da racionalidade comunicativa, no cenário contemporâneo da modernidade, implicam diretamente no sentido primeiro da educação como um processo através do qual a vida pessoal, social e cultural se desenvolve reciprocamente.

A capacidade com que a pragmática habermasiana pode promover *entendimento* das instâncias do mundo vivido, diante dos distúrbios da comunicação e do caos estabelecido na relação com o *Outro*, abre as janelas para aproximações do agir comunicativo com o cotidiano escolar. Fundamentados na pragmática universal, processos educativos que se voltam para o sentido extensivo e intensivo do entendimento não conseguem permanecer atados a conteúdos curriculares lineares e, muito menos, a outros mecanismos que cerceiam as possibilidades do engrandecimento

das descobertas da aprendizagem e do conhecimento, conforme discute Prestes (1996, p. 112-3):

A *aprendizagem* é um processo que a educação promove de forma sistemática, justamente, para garantir a constituição do sujeito e as formas de transmissão da cultura. A concepção de aprendizagem como um processo de construção de conhecimento está subjacente à Epistemologia Genética [...] Ao lado da aprendizagem, o *conhecimento* é uma categoria reveladora da racionalidade, apresentando-se como central para a educação escolar, que tem na apropriação do saber e da cultura um dos seus objetivos mais fundamentais. O conhecimento se refere a resultados da ação racional diante dos mais diferentes desafios vividos pela humanidade e que se organizam em nossas sínteses.

Nessa perspectiva, facilitando o acesso reflexivo ao conhecimento, a aprendizagem propicia um dos grandes ganhos à educação emancipatória: o entendimento. Trata-se de um complexo fenômeno subjetivo e social de articulações entre descobertas e invenções, processado por eixos que articulam seu modo de *fazer sentido*, a partir das mediações entre as intersubjetividades. O entendimento intersubjetivo é sempre uma adição valorativa na busca pelos sentidos das verdades postas e, em consequência, contra os distúrbios na comunicação social. Em outros termos, o entendimento é paradigmático e pragmático, principalmente quando consegue validar seu processo intersubjetivo, através do qual agentes comunicativos lançam sobre seu discurso bases referenciais de sentido que, em comum acordo, concretizam o entendimento mútuo. O consenso, portanto, é a síntese dos processos intersubjetivos do entendimento mútuo, sobre o qual se estabelecem as transformações no/do cotidiano.

Em razão disso, a sala de aula é um espaço do entendimento, por excelência. Já que o consenso é o atributo viável de um processo integrado de interação mútua, a busca pelo entendimento é o desdobramento pedagógico do ensinar e, em consequência, do aprender. Como a pedagogia tecnicista não se preocupa com a filosofia da linguagem e do entendimento mútuo, passa a ser partidária das distorções na comunicação, comprometendo veementemente o consenso. Como o intento do tecnicismo é capitalizar o humano, independentemente de consensos normativos válidos, o reconhecimento interpessoal vai perdendo as dimensões do entendimento como a “chave” para que o sujeito consiga, no contexto dos processos educativos, tornar-se agente social participativo (cidadão), lançando sobre sua realidade global a necessidade de situar sua própria compreensão particular.

Gerado no contexto reflexivo e crítico da sala de aula, o entendimento pode elevar-se à dimensão do que poderíamos chamar de aprendizagem social, isto é, o desdobramento da necessidade de buscar sentidos sobre a realidade que extrapola a “escola reduzida”. A aprendizagem social situa-se, pois, nos arcabouços cognitivos

desenvolvidos entre o espírito de liberdade e seu estágio maior: a emancipação. Dos ciclos reconstrutivos da liberdade, o sujeito alcança as espirais da interpretação, um processo hermenêutico importante para a constituição “prática” da razão emancipatória na escola.

[...] Quando se interrompem [as] correntes da comunicação e se imobiliza ou se desloca a intersubjetividade do entendimento entre indivíduos, é destruída uma das condições da sobrevivência, que é tão elementar quanto a condição complementar do êxito da atividade instrumental: ou seja, a possibilidade de um acordo sem coerção e de um reconhecimento sem violência. Sendo essa condição o pressuposto da prática, qualificamos como ‘prático’ o interesse que comanda o conhecimento nas ciências humanas e sociais. Distingue-se do interesse técnico pelo fato de não visar captar uma realidade objetivada, mas sim de manter a intersubjetividade de um entendimento entre indivíduos [...] (HABERMAS, 1987, p. 209).

Assim, o entendimento intersubjetivo consegue discernir a correlação entre discurso prático e razão utilitária, contratual, estratégica. Em outras palavras, o entendimento não busca objetivar a realidade como o fazem os métodos da pedagogia tecnicista, mas consiste no esforço de validar o sentido das coisas no mundo (conflitos, desacordos, distúrbios) a partir de perspectivas éticas universais, isto é, transpor contextos opressores de interesses últimos (orientando a fins), em contextos de interesses coletivamente discutidos e consensualmente aceitos (orientados ao entendimento).

Embora o entendimento intersubjetivo não vise captar uma realidade objetivada, isso não quer dizer que questões práticas devam, irrevogavelmente, ser desprendidas de articulações necessárias aos planos do mundo vivido escolar. Ao contrário, elas invocam a necessidade de discussão em torno de seu surgimento e seus interesses, pondo na mesa a avaliação dos sistemas de normas e valores que articulam a ideia de “prática” ao sentido de justo, válido e verídico, tríade fundamental das pretensões de verdade. “Ao assumir um discurso prático, supomos, inevitavelmente, uma situação ideal de discurso que, baseado na força das suas propriedades formais, só permita consenso através de interesses generalizáveis” (HABERMAS, 1980, p. 139).

Nesse sentido, processos educativos que priorizam o entendimento como fundamento para a formação moral e ética têm a possibilidade de desenvolver capacidades comunicativas que transgridem padrões de sentido fechados, em outros termos, que traspassem conteúdos curriculares “gradeados” pelas estratégias da pedagogia tecnicista como esfera da dinâmica do desenvolvimento e suas manifestações na cognição, geradoras do mentalismo.

O exercício de articulações pedagógicas do entendimento intersubjetivo, fundadoras de enlaces desvinculados de domínios puramente econômicos, favorece

movimentos articuladores de sentido no mundo vivido porque o conhecimento reassume a perspectiva cognitiva não guiadora de interesses da ordem colonizadora, mas de significados prático-morais, fontes de ações autônomas presentes no sujeito, na escola, na família e na comunidade. Parece-nos que esse é o sentido coerente e eficiente do que Habermas (1989) trata como primeiros vestígios da razão emancipatória em atuação. Para ele, problemas práticos do cotidiano impõem aos sujeitos situações que exigem medidas práticas. Desde o conserto da bicicleta quebrada até a escolha da profissão, os problemas práticos partem de uma “decisão racional” para serem resolvidos. Surgem, então, as metas a serem seguidas para a desobstrução dos problemas, que correspondem àquilo que se “deve” fazer de uma maneira racional, determinado por aquilo que se “quer”: a escolha racional dos meios acontece por meio das metas e das preferências existentes, guiadas pela vontade, pelos desejos e pelos valores. A escolha de técnicas apropriadas para o conserto da bicicleta e a escolha profissional se equivalem pela equiparação entre os problemas práticos e as metas estabelecidas para o alcance de resultados. “A reflexão prática transcorre aqui no horizonte da racionalidade de fins, com a meta de encontrar técnicas, estratégias ou programas adequados. Ela leva a recomendações que, em casos simples, têm a forma de semântica de imperativos condicionais” (HABERMAS, 1989, p. 2).

No entanto, se encaramos certos problemas práticos, como, por exemplo, a escolha profissional, como problema próprio de valores, a base de validade das metas não pode tomar como resolução apenas o caráter da reflexão prática, justamente pelo fato de que a ideia de “entendimento” sobre o “prático” extrapola as dimensões das reconstruções identitárias da subjetividade em seu contexto social: “Meu processo de formação completa-se num contexto de tradições que partilho com outras pessoas; minha identidade também é marcada pelas identidades coletivas, e a minha história de vida está inserida em contexto de formas de vida que nos são comuns” (HABERMAS, 1989, p. 3).

Somente o desenvolvimento da competência comunicativa possibilita aptidões para a análise da linguagem, isto é, saber lidar com as correlações entre sentenças, que formam os atos do discurso em manifestação. Esse é o primeiro momento do domínio comunicativo diante do desafio moral e ético em coordenar ações para a construção de verdades autônomas. Esse panorama de desenvolvimento da consciência moral e comunicativa é um processo que busca a liberdade do pensamento e da ação. Por conseguinte, não pertence estritamente ao reino das vontades impenetráveis ou irrealizáveis, mas vai além da capacidade normativa da linguagem, cujo padrão de discurso permanece sufocado em questões utilitaristas de emprego do conhecimento. Nesse processo, os participantes do discurso prático correm o risco de não usufruir de vontades racionalmente universalizáveis porque transferem seus desejos subjetivos para

os desejos materialistas da ordem dos sistemas. Por isso, Habermas recomenda cautela para não exacerbarmos o conceito de discurso prático sobre outros tipos de discurso:

Em discursos teóricos, que servem para fundamentar as seções, o consenso é produzido segundo as regras de argumentação inversas daquelas obtidas em discursos práticos, que servem para justificar normas recomendadas. Contudo, em alguns casos, a meta é a mesma: uma decisão motivada racionalmente a propósito do reconhecimento (ou rejeição) das pretensões de validade (HABERMAS, 1980, p. 136).

As aporias externas entre “prático” e “teórico”, firmadas pela pedagogia tecnicista, corroem o discurso em sua esfera interna, isto é, as necessidades de suas processualidades. Historicamente, com a ordem autoconsolidada sobre a escola, a aprendizagem e o conhecimento, as arestas desdobradas ao sentido do prático sobre o teórico assolam, cada vez mais, os distúrbios da comunicação e do entendimento entre agentes educativos. Essas circunstâncias altamente preocupantes para a ideia de emancipação minimizam o sentido de utopia, conferindo-lhe impressões como algo irrealizável, visto que o sentido de “prático” como “utilitário” deve impor resultados instantâneos para o “produto” da educação. A essa situação problemática que encurta as possibilidades do entendimento nos processos educativos, Habermas oferece-nos as bases da pragmática universal como fundamento para a constituição da linguagem, muito além dos limites aporéticos das reduções do entendimento mútuo.

A teoria da consciência é o resguardo sobre o qual a pedagogia tecnicista perfaz o reducionismo educacional, encontrando brechas para ordenar a ciência como ideologia e disseminar perspectivas técnicas eficientes para objetivar a realidade. Como a teoria da consciência faz da razão um eixo relativizado pela subjetividade, a relação com o conhecimento instrumentaliza-se pelo distanciamento com o objeto cognoscível. Nesse prisma, fica a cargo da subjetividade o estabelecimento do objetivismo para com o conhecimento, devendo-lhe ser atribuído o maior esforço possível para “concretizar” a *teoria* e, sobretudo, a *prática*, voltados para uma realidade representada pela subjetividade, a partir das duas relações que envolvem sujeito/objeto: a representação e a ação. Tanto em uma quanto em outra, a perspectiva do controle teórico e prático faz aflorar intervenções a uma realidade objetivada, em que prevalece uma manipulação controladora promovida pela racionalidade instrumental.

Na perspectiva do mentalismo viciado do tecnicismo sobre o mundo objetivado, na concepção de Habermas, o sujeito do conhecimento exerce um grande privilégio sobre o objeto conhecido, o que significa dizer que os saberes constituem-se como meras representações ilustradas, internas da razão, tornando-se o meio-fim sobre o qual as ações demandam suas execuções sobre o mundo. O conhecimento como síntese da

representação/ação conduz à ideia de um produto sempre acabado, delineado pela consciência, que confere à sua arquitetura sobre a natureza a importância que lhe é devida. Assim, quanto maior é o poder de impacto do conhecimento como produto objetivado, maior respaldo social terão suas atribuições e maior importância terão os processos que o geraram, isto é, a educação tecnicista e a ciência tecnificada.

Assim, no contexto do subjetivismo objetivante, a razão subjetiva assume um papel catalizador que determina os cursos do conhecimento, como também sua forma e seu conteúdo. A ideia de desenvolvimento cognitivo é assimilada quando o *conhecer* passa a centralizar apreensões representativas sobre os conceitos formados pelo sujeito em relação ao objeto. Em outras palavras, para Muhl (2003), a concepção de conhecimento torna-se derivada da ideia que o sujeito faz de si mesmo, deflagrando a própria consciência sobre o mundo (autoconsciência) como elemento centralizador do conhecimento, e não, o contrário. Habermas complementa que a relação do sujeito cognoscente consigo mesmo oferece, desde Descartes, a chave para a esfera interna, absolutamente consciente, das representações que temos dos objetos.

A percepção e a representação de objetos, insistentemente detentoras de conhecimentos voltados à razão utilitarista do tecnicismo, envolve a educação com aspectos cada vez mais favoráveis às aberturas da escola às colonizações e aos desajustes na comunicação ou, mais além, ao surgimento de patologias educacionais. A teoria da consciência, ou filosofia do sujeito, espalha sobre processos educativos um mentalismo generalizado que assola a renovação do saberes, a religação desacoplada entre mundos e a disponibilidade do sujeito para encontrar no conhecimento a continuação revigorada, inovadora e racional de seus fundos de memória, de expressividades e de valores que agregam novos referenciais à própria existência humana. O impedimento dos limiares comunicativos da razão na sociedade favorece o mentalismo e as forças do tecnicismo na educação, dissipado em representações, percepções e ações que somente ilustram o caráter estratégico e funcional do conhecimento, confundindo o sujeito em sua marcha solitária rumo ao esclarecimento. Nas palavras de Habermas (2003, p. 25),

no lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. Quer esse nexo seja tematizado como forma de vida ou mundo da vida, quer como prática ou como interação linguisticamente mediatizada, quer como jogo de linguagem ou diálogo, quer como pano de fundo cultural, tradição ou histórica dos efeitos, o decisivo é que todos esses conceitos *common sense* ocupam agora uma posição que até aqui estava reservada aos conceitos básicos epistemológicos, sem que devam todavia funcionar da mesma maneira como antes. As dimensões do agir e do falar não devem ser simplesmente pré-ordenadas à cognição. Ao contrário, a prática finalizada e a comunicação

linguística assumem um *outro* papel conceitual-estratégico, muito diferente do que tocara à auto-reflexão na filosofia da consciência. Elas só continuam a ter funções de fundamentação na medida em que é com a ajuda delas que se deve rejeitar como injustificada a necessidade do conhecimento de fundamentos.

A fala de Habermas situa claramente o discernimento que os processos educativos podem efetivar em sala de aula, no sentido de fundar a pragmática universal como dimensão pedagógica no trato com o *outro*, a interação e o conhecimento. Nesse prisma, as críticas que a filosofia da linguagem lança sobre o mentalismo tecnicista determinam a insuficiência deste para com o entendimento mútuo, voltado ao conhecimento humano, que abre os horizontes dos processos educativos para a racionalidade comunicativa. A filosofia da linguagem corresponde ao uso público da racionalidade humana, o que implica dizer que seus fundamentos não se desligam da realidade como dimensão que envolve não somente a subjetividade, buscando ir além das representações ilustrativas cristalizadas pela tradição. A linguagem e seus germes constituintes (sintaxe, semântica e, sobretudo, pragmática) propiciam uma mudança marcante da sociedade “mentalística” para a sociedade linguística.

5.2 Da pragmática universal à pragmática pedagógica

A recuperação do potencial da razão faz Habermas retomar o conceito de ação social. O agir social consiste ou na interação normativamente regida entre sujeitos que agem pela comunicação ou na tentativa dos antagonistas de exercerem uma influência estratégica mútua. Por certo, o agir instrumental está engastado em contextos de ação social, mas serve, essencialmente, a intervenções teleológicas (de interesses privados) no mundo de coisas e eventos casualmente ligados. O autor é ciente de que tal conceito se versatiliza, porquanto a ação social tanto pode fazer parte do agir teleológico tecnicista (racionalidade instrumental) quanto do entendimento intersubjetivo (racionalidade comunicativa). Assim, Habermas busca entender o conceito de ação social a partir da pragmática universal.

A pragmática formal ou universal, sobre a qual Habermas substancia sua teoria, é uma prerrogativa linguística muito além da sintaxe e da semântica. Busca não somente identificar, mas reconstruir as condições universais do entendimento possível. A linguagem *com* os sujeitos faz da pragmática, segundo Habermas, um método valorativo e perspicaz para reunir os pressupostos do uso da comunicação linguística. Somente interlocutores livres de qualquer assentamento coercitivo podem dispor dos recursos

possíveis da pragmática universal. Isso implica dizer que currículos e métodos de ensino, amparados pela pedagogia tecnicista, como parâmetros de sustentação da ordem educacional, não se fundam na pragmática formal, considerando que a base constituinte dessa dimensão linguística se encontra situada nos fatores da universalidade, da unidade e da reflexibilidade da razão moderna.

A natureza da linguagem, como movimento interpretativo de mundo, vai além das análises formais da semântica, o que significa dizer que seu uso pragmático (*razão de ser do ser*) contribui para que a linguagem mova racionalmente as dimensões de mundo (objetivo, social, natural) e as situe em outra base de manifestação da razão: a racionalidade comunicativa.

A abordagem teórico-comunicativa da linguagem ou pragmática formal promove, para Habermas, o avanço necessário para fazer com que a “prisão sem paredes” que assola a subjetividade abra suas portas para integrar, cada vez mais, o sujeito nas outras plataformas de ação que constituem seu mundo vivido: as esferas cultural e social. Com isso, a subjetividade livra-se do egoísmo gerado pelo individualismo e vence o ego cêntrico da autoconsciência pelas infindáveis possibilidades com que a interação intersubjetiva dimensiona partilhas solidárias de saberes, vivências e emoções. A linguagem, através da pragmática formal, reconstrói os estilhaços da razão quebrada, através do princípio universal, singular e reflexivo do entendimento e sua partilha de verdades consensuais.

A linguagem causa uma reviravolta sem precedentes para certos problemas crônicos da educação, como, por exemplo, a relação entre sujeito (professor/aluno) e objeto (conhecimento objetivado). Esclarecer as condições linguísticas do conhecimento humano não é preocupação do tecnicismo nem condição do mentismo, ao contrário, é base para seu próprio arranjo em favor da dispersão do conhecimento como fenômeno reflexivamente abstraído por perspectivas críticas da linguagem. As aporias da consciência autorreferente perfazem uma reviravolta linguística como estratégia para sair do mentalismo, estipulando sentidos linguisticamente articulados como feixes de ações sobre o mundo.

Espaço de expressividades da inteligência em suas multiformas de desenvolvimento, a linguagem é uma das condições sociais mais favoráveis a qualquer tipo de transformação interna e externa à subjetividade. Ela redimensiona e é influenciada pelas fases do desenvolvimento moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional), assim como faz parte da lógica do desenvolvimento e da racionalização de todas as esferas do mundo vivido, de seu desacoplamento, da construção do conhecimento e da efetivação de aprendizagens reflexivas.

A guinada linguística é fonte de coordenação de um tipo de entendimento situado em dois aspectos no sujeito: a) diante de sua própria compreensão, quando apreende e readapta significados através de dimensões subjetivas; b) diante da compreensão do *outro* da comunicação, ao perfazer um compromisso efetivo com *alter* diante da partilha de significados confluentes e/ou divergentes, cujo desafio é o estabelecimento de uma raiz comum, a partir da qual surjam possibilidades de acordos satisfatórios, sem intenções procedurais (interesses meio-fim), guiado por compromissos ético-morais diante do processo comunicativo. A guinada linguística é, pois, um compromisso de responsabilidade social exprimível, na posição que cada agente exerce diante da solidariedade da partilha de sentidos e da (re)construção de verdades comuns.

Se a escola possível é a que consegue formar sujeitos por meio de aprendizagens reflexivas, cabe afirmar que o agir comunicativo não está distante de concretizar, a partir da pragmática formal, as bases do que Habermas considera como estágio emancipatório. A perspectiva de processos educativos fundados nessa primazia faz parte de um conjunto de fatores complexos em sua essência significativa, natural em sua concretude, necessário em seu potencial possível. Assim, se a escola for desacoplada dos domínios sistêmicos do tecnicismo, não permanecerá apartada em manter relações intrínsecas com a base funcional de sua estrutura administrativa. Entretanto, isso não significa dizer que suas pedagogias permanecerão atreladas aos controles externos.

Assim, a pragmática formal de Habermas substitui categorias pragmático-empíricas por categorias pragmático-universais, sobre as quais *linguagem* e *significado* constituem os pressupostos de coordenação, através dos quais as ações se desenvolvem. É através da pragmática que a razão pode universalizar-se, principalmente entre teoria e prática. Os atos de fala fazem parte desse processo e servem como entremeios que, de acordo com a intenção com que são formulados e empregados, podem propiciar a fruição do processo de ação comunicativa ou, paradoxalmente, podem ser empregados como forma de instrumentalização e dominação. Na concepção de Habermas (1999, p. 137), “o modelo normativo de ação concebe a linguagem como um meio que transmite valores culturais e que é portador de um consenso que simplesmente fica ratificado com cada novo ato de entendimento”.

Como estrutura normatizada comunicativamente pelas interações, os atos de fala não podem ter intenções dúbias. Se as normas estabelecidas pelos atores lhes parecem justificáveis aos seus contextos de entendimento e não à força do domínio discursivo, as situações linguísticas contextualizam o caráter expressivo, constatativo e regulativo dos atos de fala como proposições pertinentes ao agir comunicativo. Os fatores conteudísticos dos atos de fala desvelam relações com os significados e com o mundo de

uma forma ilocucionária⁴⁶. O poder da ilocução de falantes e ouvintes forma as pretensões discursivas e permitem a permuta da fala entre os agentes, fazendo com que a linguagem possibilite o compartilhamento das interpretações comuns ao contexto das ações. Essa reconstrução performativa da linguagem pode desarticular o caráter estratégico da ideologia tecnicista, mas também pode reafirmá-la. Desse modo, no percurso das relações comunicativas, nem todo ato é ilocucionário, e as ações ficam classificadas de acordo com seu caráter de razão instrumental ou de razão comunicativa. Assim sendo, a tipologia da ação, classificada por Habermas, pode ser compreendida quando se explicitam distinções que levam em conta a intenção e o processo de comunicação.

A rearticulação da perspectiva da razão e da posição do sujeito proposta por Habermas supera as coações impostas pela razão reduzida, uma realidade estabelecida pela modernização econômica perante a identidade, as expressões e as imagens de mundo do sujeito social. A racionalidade pretendida como “alternativa” é apontada como o caminho mais confluyente para a humanidade e seu ideal de justiça, democracia e solidariedade. Assim, a capacidade do sujeito de efetivar relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com desejos e sentimentos passa a ser gerida por uma *nova sensação em ser*. Isso significa dizer que o sujeito vai tomando noção das referências e das forças de seu mundo vivido e das articulações necessárias para referenciar as pretensões de verdade, veracidade e autenticidade no mundo prático.

Rompendo com a tradição do pensamento tradicional, a pragmática supera as tendências redutoras da linguagem e a concebe não como instrumento de transmissão do conhecimento, mas como estrutura constituinte do próprio saber. Nessas dimensões, a linguagem passa a não depender da consciência como condição condutora de suas funções e assume aspectos de ação social. Na pragmática habermasiana da comunicação, não é a consciência que deve comandar as funções da linguagem, mas justamente o contrário, o que implica dizer que o conhecimento mantém uma relação intrínseca com a linguagem-mundo ao invés da consciência-mundo.

Assim, a pragmática mostra-nos que a linguagem é integradora de mundos. Ela surge naturalmente no contexto sempre renovador do mundo vivido, configurando-lhe a compreensão necessária para o agir humano. A linguagem é um elemento vivo da existência, tão envolvente para as mudanças coletivas quanto a identidade o é para

⁴⁶ Habermas, com bases em Austin e Searle, diferencia os atos de fala em três categorias: *locucionário* é o conteúdo das orações; *ilocucionário* fixa o modo com que se emprega uma oração; *perlocucionário* é o efeito que o falante deseja causar no ouvinte com sua oração. A construção dos atos de fala pode ser avaliada a partir das intenções que o geraram, o que implica dizer que seu surgimento na linguagem está intimamente ligado ao tipo de ação que o sujeito pretende efetivar em seu contexto discursivo.

transformações subjetivas. Linguagem e identidade fazem parte de um mesmo traçado histórico e social que demanda ações plurais e significativas no mundo vivido.

Nesse aspecto, a concepção da pragmática universal traz para a educação as possibilidades de rearticular os saberes como validade para questionar o caráter universal das ações do sujeito. Desde suas responsabilidades como instância social de mudanças individuais, coube à educação desenvolver-se a partir do *thelos* do diálogo e, por isso, talvez não seja exagero afirmar que a educação sempre esteve voltada para o desenvolvimento da competência cognitiva. No entanto, os caminhos cruzados entre a dialogicidade e a cognição não levaram, necessariamente, a educação a promover-se a partir da pragmática universal. Nas perspectivas intrínsecas da educação, a pragmática propicia esferas culturais de valor diante da produção do saber.

Se as esferas culturais de valor se caracterizam por uma produção de saber contínua e diferenciada segundo pretensões de validade e se a continuidade de tal produção de saber só pode assegurar-se mediante uma reflexão dos processos de aprendizagem, isto é, por meio de um acoplamento regenerativo desses processos de aprendizagem com formas institucionalmente diferenciadas de argumentação, então torna-se possível demonstrar que cada uma das esferas de valor cunhadas historicamente mantém relações plausíveis com uma das formas típicas de argumentação que se especializam numa determinada pretensão universal de validade (HABERMAS, 2005, p. 31).

A pluralidade histórica e cultural do mundo vivido, tão “perigosa” para as intenções finalistas dos sistemas tecnificados da educação, é uma garantia coerente da diversidade e das orientações da ação. Habermas chama a atenção para que a pluralidade de visões de mundo não se reduza, o que implicaria o hiperpoder da razão invertida, isto é, da pedagogia tecnicista sobre os sistema de ação autônomas na educação. Por isso, o sentido da racionalidade comunicativa incorpora a diversidade como caráter da universalidade, através da qual imagens de mundo evoluem. Tal evolução corresponde à racionalização do mundo por intermédio de processos de aprendizagens reflexivas.

Assim, a pragmática universal propicia à educação uma pragmática pedagógica, cuja filosofia transformada tem a missão de propiciar as condições de possibilidades de superação da razão técnica sobre a formação humana. O papel da pragmática universal é reconstruir e fazer acessíveis as estruturas constituintes e universalmente competentes da comunicação. É desse processo renovado de reconstrução que nasce a racionalidade comunicativa.

5.3 Racionalidade comunicativa: das ações às competências cognitivas

A racionalidade comunicativa traz para a educação uma grande contribuição, porquanto esse tipo de racionalidade dispõe, em seu potencial latente, de um *telos* emancipador. Isso significa que a teoria de Habermas, ao contrário dos outros frankfurtianos, disponibiliza o poder transformador da razão. Tanto Horkheimer quanto Adorno, principais expoentes da Escola de Frankfurt, não conseguiram imprimir sobre suas perspectivas teóricas possibilidades de transposição da racionalidade instrumental. Nessa mesma esteira, Max Weber também permaneceu ofuscado pelos liames do pessimismo generalizado que assola contextos em que dominam manifestações da racionalidade de caráter adestrador (WIGGERSHAUS, 2002).

Nessa mesma perspectiva negativista, contextos educacionais geridos pela racionalidade instrumental parecem não dispor de princípios de competência suficientemente válidos para transpor condições de submissão que, num primeiro plano, parecem quase invencíveis. Como já foi dito anteriormente, o discurso sobre política educacional e práticas educativas parece decair na mesma dimensão de não superação ou de completa adequação às aporias dos domínios sistêmicos do tecnicismo, principalmente no Século XX.

A preocupação com o conceito de razão comunicativa, além da necessidade de livrar-se do pessimismo, haveria de alocar limites para sua própria validade. O desenvolvimento constante da autoanálise da comunicação conduziu Habermas (2002, p. 180-1) a este pensamento:

O próprio conceito de razão comunicativa vem acompanhado da sombra projetada por um brilho transcendental. Uma vez que os pressupostos idealizadores do agir comunicativo não podem ser hipostasiados como ideal de um estado futuro de entendimento definitivo, é necessário construir um acesso que contenha uma dose razoável de ceticismo. Uma teoria que simulasse para nós a possibilidade de atingir um ideal de razão cairia atrás do nível de argumentação já atingido por Kant; ela trairia também a herança materialista da crítica da metafísica. O momento de incondicionalidade guardado no âmago dos conceitos discursivos e falíveis de verdade e da moralidade não constitui um absoluto, quando muito um absoluto diluído em procedimentos críticos. [...] A razão comunicativa não passa certamente de uma casca oscilante – porém, ela não se afoga no mar das contingências, mesmo que o estremecer em alto mar seja o único modo de ela ‘dominar’ contingências.

Para Habermas, a alternativa viável e promissora para vencer as estratégias do pensamento cognitivo-instrumental é a articulação do pensamento cognitivo-comunicacional. A racionalidade comunicativa surge como aporte contrário à autoconservação da tradição, que mantém sob custódia a base integradora e natural da linguagem, no interior do mundo vivido. Sobre isso, Habermas (1999, p. 507) afirma:

Diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa pode submeter-se sem resistências frente a um processo de autoconservação cego. Ela se refere não a um sujeito que se conserva relacionando-se com objetos em sua atividade representativa e de ação, nem a um sistema que mantém sua consistência ou sua substancialidade delimitando-se frente a um contexto, senão a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui pelos aportes interpretativos dos que dele fazem parte e que só se reproduz através da ação comunicativa. Assim, a razão comunicativa não se limita a considerar por suposta a consistência de um sujeito ou de um sistema, senão que participa na estruturação daquilo que haverá de se conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas da socialização comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo linguístico de reprodução da espécie.

Como a pragmática assume a dimensão central na racionalidade comunicativa, Habermas especifica as regras que a linguagem deve priorizar como método reconstrutivo. Por isso, o caráter normativo da linguagem está inscrito em regras pragmáticas advindas de uma infraestrutura de situações de fala. A constituição dessas estruturas possibilita ao sujeito educativo reexaminar seu papel no processo criativo e inventivo do conhecimento, o que implica dizer que o agente comunicativo habilita-se para resolver, ele mesmo, subjugações que vitimam seu plano de mundo como, por exemplo, a violência simbólica no cotidiano da sala de aula.

Os atos de fala ajudam na formação simbólica dos sentidos do mundo e incitam comportamentos que buscam se entender com outros comportamentos. Na inter-relação entre estruturas linguísticas construídas pelos atos de fala, o substrato dos conteúdos é partilhado por contextos de mundo diferentes e traz para a intersubjetividade múltiplas formas de entendimento. Assim, o desafio de Habermas é fazer com que a pragmática substancie a racionalidade comunicativa para dirimir problemas do cotidiano linguístico (distorções), ao passo que fundamente intervenções suficientes na cognição, a ponto de possibilitar o desenvolvimento de competências.

Por isso, a racionalidade comunicativa, investida dos aspectos reconstrutíveis da linguagem, assume as seguintes correspondências: a) disponibilidades do sujeito nas interações sociais; b) capacidade de tornar-se agente “ativo” diante do circuito argumentativo e de sua lógica intrínseca; c) possibilidades com que o discurso (uso da linguagem argumentativa em ação) desempenha o encaminhamento das pretensões de validade; d) potencialidade com que a força do discurso enfrenta as contradições de outros discursos, bem como qualquer tipo de coerção e injustiça que se encontram velados; e) desafio de articular-se como orientação voltada ao entendimento mútuo, que implica a busca pelo consenso e uma ética de corresponsabilidade.

Muhl (2003), com base em White, aponta, de forma sucinta, as regras de validação que fazem parte dos atos de fala de sujeitos envolvidos com o agir comunicativo, mesmo que de forma intuitiva. As regras remetem a condições favoráveis

ao desenvolvimento de competências que, na educação, assumem uma importância singular:

- a) *Competência cognitiva*: baseada em Piaget, corresponde ao domínio lógico da linguagem, através de regras de operações formais.
- b) *Competência discursiva*: diz respeito à compreensão e sua capacidade de tornar inteligível a linguagem, através do domínio de suas regras.
- c) *Competência da estrutura linguística*: advinda do conhecimento da gramática, baseia-se em Chomsky, através do qual o domínio linguístico dirige-se à capacidade de construir sentenças bem formadas.
- d) *Competência argumentativa*: o domínio da gramática e a capacidade de construir sentenças só servem mediante a condição de formas de expressão suficientes para imprimir à linguagem regras pragmáticas a partir de reflexões universais.
- e) *Competência interativa*: corresponde ao domínio de regras para lidar com o *outro* da linguagem, o que significa que o sujeito da enunciação precisa preparar-se para ocupar seu espaço em espaços interativos cada vez mais complexos.

Percebemos que, para Habermas, o sujeito competente precisa alocar-se firmemente em seu mundo objetivo e social, no sentido de situá-lo através do domínio das estruturas, das regras e das normas formais da linguagem. A assimilação e a interiorização cada vez mais acentuadas das estruturas linguísticas promovem esquemas cognitivos que habilitam a reflexibilidade das interações. O desenvolvimento dessas competências ocorre em níveis de aprendizagem que fazem evoluírem as dimensões subjetiva, social e cultural do mundo vivido, contribuindo com a lógica do desenvolvimento social.

As competências da linguagem asseguram o domínio infraestrutural de seus recursos, de modo que o sujeito consegue desenvolver possibilidades interativas sempre mais qualificadas para a posição que ocupa no contexto da comunicação. Por isso, a participação interativa de sujeitos competentes envolve formas discursivas e construções de sentido por intermédio do entendimento mútuo. O desenvolvimento de ações comunicativas depende da integração performática das competências articuladas entre si. As correlações entre competências, no mundo subjetivo e no mundo social, desempenham o surgimento dos três eixos integradores dos atos de fala: a) a representação de algo no mundo; b) a capacidade de reconhecimento das intenções do locutor; e c) as evidências sobre relações interpessoais legítimas. Sob essas dimensões,

emerge o entendimento intersubjetivo, relacionado às verdades, que elucida as distorções da comunicação e abre brechas para reconfigurar imagens de mundo.

O descortinar racional das competências da cognição e suas interfaces relacionadas à linguagem e ao discurso levaram Habermas (2001) a explicitar tipos distintos de ação, agrupando-as em quatro pretensões diferentes, e ajudando os sujeitos a descobrirem a intenção dos participantes do discurso de acordo com seus objetivos. Habermas, então, caracteriza a seguinte tipologia da ação:

5.3.1 Ação teleológica

Diz respeito às intenções estabelecidas por um agente comunicativo. Referindo-se a projeções práticas, a ação teleológica elege os planos para atingir os propósitos pré-estabelecidos. Por isso, caracteriza-se como calculista. Geralmente, é governada por um ator social, que dirige seus atos de fala com base nos próprios interesses. Da base de planejamento ao plano de execução, desenvolve-se o grau de inclinação e amplitude que uma ação teleológica pode desenvolver, já que se configura como o formato inicial de uma ação estratégica.

O planejamento das estratégias envolve alto grau de convencimento, através de atos de fala eminentemente intencionais. É por isso que o agir teleológico, em parte, é a base da dinâmica do desenvolvimento, que promove a pedagogia tecnicista no terreno educacional e, mais além, a integração sistêmica no terreno social, uma vez que é manipulada por mecanismos exógenos, manuseados ideologicamente e coercitivamente no sujeito. Entretanto, esse tipo de ação pode evoluir para um plano interativo no qual as estratégias das relações perdem espaços para o diálogo entre sujeitos.

Para Habermas (1999, p. 122), o conceito central da ação teleológica “é o de uma decisão entre alternativas de ação, endereçada à realização de um propósito, dirigida por máximas e apoiadas em uma interpretação da situação”. Por outro lado, ele também reconhece que o progresso finalista da ação teleológica se converte, na prática, em ação estratégica. “Então se supõe que o ator elege e calcula meios e fins desde o ponto de vista da maximização de utilidade ou de expectativas de utilidade”, complementa o autor.

Do ponto de vista histórico, desenvolvido pela economia política neoclássica, o agir teleológico desenvolveu-se como a ação da decisão do capital e dos jogos estratégicos endereçados a um fim bastante particular. Isso significa que a intervenção

no mundo tem intenções duplas, marcadas por um campo semântico composto por orações imperativas que transmitem ao ouvinte uma representação forjada das coisas do mundo. Habermas chama essas orações de enunciativas ou de intencionais. Para esse modo de ação, o tipo ideal de mundo é o objetivo, com coisas materializadas e concretas, do qual se extraem os mecanismos funcionais e palpáveis que o dinheiro pode usufruir de imediato.

As aporias do agir pedagógico altamente tecnificado produzem um tipo de conhecimento que, obtido através da metafísica, têm sua natureza presa à filosofia do sujeito ou da consciência. Desse modo, as relações com os saberes na escola reproduzem o mentalismo ideal ao comportamento esperado pelos sistemas, condicionado por contatos com o mundo, através de ações teleológicas. Por isso, o acesso, a apreensão e a reapropriação do conhecimento permanecem "presos" às possibilidades de dominação do mesmo, posto que jogos de linguagens e ações diversificam a força do cientificismo e do tecnicismo.

5.3.2 Ação estratégica

É um tipo de ação voltada para o êxito dos fins. As estratégias pressupõem um sistema de instruções e determinações que se desenvolvem tacitamente sobre as consequências alcançadas pelas ações teleológicas. As ações estratégicas representam os modelos finais de um plano de decisões premeditados teleologicamente, em função de determinada circunstância. As etapas definem o plano global das estratégias do jogo, marcadas por um conjunto de predicados intencionais. Correspondem ao empreendimento projetado pela ação teleológica, direcionando-se ao estabelecimento da execução da ideia original, bem como o sucesso de suas intenções. Esse modelo utiliza a linguagem como elemento de persuasão, em que o entendimento mútuo fica comprometido pelas reações adversas dos jogos de linguagem, traçados como meio de obtenção dos ganhos particulares.

As consecuições de suas orientações são racionais porque elegem uma lógica discursiva para influenciar o oponente também racional. Trata-se de um jogo de malícias em que a esperteza das ações e das decisões persegue a natureza de conquistas próprias. Nessa perspectiva, a pedagogia tecnicista parte do escopo utilitarista das ações estratégicas que representam, elas mesmas, ações sociais que se utilizam de metas perlocucionárias (discurso de significados unívocos, ludibriosos), desnudando uma relação de poder parcialmente tendenciosa com a racionalidade instrumental.

O agir instrumental está pautado na supremacia de saberes e interesses técnicos, que visam controlar a natureza para efetivar o domínio das formas de seu rendimento, através da ciência e da tecnologia. Por conseguinte, a ação estratégica apropria-se do conhecimento, dominando sua produção residuamente aplicada como discurso monológico, determinando o relacionamento entre sujeito-objeto, a partir do controle instrumental do mundo objetivo das coisas. É esse tipo de mundo controlado que permanece como horizonte para as ações estratégicas. Esse contexto se torna eminentemente favorável às implantações pedagógicas do tecnicismo, cujos métodos de ensino desviam-se da evolução cognitiva de estágios de competências cognitivo-linguísticas, em função de formas comunicativas indispostas às argumentações e ao entendimento intersubjetivo.

5.3.3 Ação dramatúrgica

Um acordo em que se empregam, preponderantemente, leis e normas culturais desenvolve uma ação regulada normativamente. Se esse acordo se especifica como uma relação de um ator ou atores em relação a um público distinto, tem-se uma ação dramatúrgica. Assim estabelece-se a partir de um público que assiste ao debate mais celebrativo do que argumentativo. O “embate” provoca no ator da “peça” a articulação dramática de papéis, cuja estratégia é envolver a subjetividade como fator de “toque”, sensibilizando o público e, de certo modo, intimidando o adversário. O jogo de interesse também está envolto em um sistema político de forças persuasivas, em que se utilizam as normas como uma ação normativa. O ator em drama provoca certa imagem autorreferente de si diante do outro, causando impactos sobre a representação coletiva.

Esses impactos geram uma espécie de catarse, no sentido de haver uma projeção do público com o agente do drama. Esse tipo de ação utiliza a linguagem não somente para encantar(retórica), mas também para fazer valer sensações de compaixão e de revolta, incitados pelo interlocutor diante do público. A ação dramatúrgica é, pois, um tipo de interação encenada (autoencenada), através da qual o mundo subjetivo do ator se transforma em palco de performances perante um público formado.

Nesse sentido, a lógica dessa ação parece encontrar êxito quando o ator faz uso de algo de sua subjetividade para se tornar aceito em uma determinada situação de pretensão. Habermas (1999, p. 131) enfatiza que “as qualidades dramatúrgicas da ação são, de certo modo, parasitárias; vão montadas sobre uma estrutura de ação teleológica”. Pode-se dizer que a relação com o mundo subjetivo é exacerbada e de

controle, em que se forjam estilos e atividades para impressionar os outros, através de princípios de representação dramática desenvolvidos de acordo com cada situação.

Em termos históricos, a preponderância com que agentes educativos se revestem de ações dramatúrgicas diante da apreensão dos saberes corresponde muito mais ao mentalismo condicionante do que ao desenvolvimento cognitivo e suas complexidades. Por isso, a filosofia do sujeito tem contribuído sobremaneira com a pedagogia tecnicista e seus esforços de capitalizar o humano e instrumentalizar o conhecimento como fatores de ordem. Na perspectiva monetarista do tecnicismo, a *consciência, em si*, da ação dramatúrgica é uma convenção rendosa à educação, como negócio, e à escola, como mercadoria.

A perspectiva do mercado educacional é incisivamente preponderante, em um contexto que, cada vez mais, assume dimensões de consumo diante da cultura de massa. A escola torna-se um espaço comercial, “vendendo” bens simbólicos, culturais, rentáveis aos grandes negócios mundiais. Grandes empresários e políticos, no contexto específico da realidade brasileira, são personagens de destaque, diante dos vultosos empreendimentos investidos na educação, e se destacam como personagens dramatúrgicos nas ações que exercem no interior dos processos educativos.

5.3.4 Ação comunicativa

Utiliza-se de metas ilocucionárias, que são emissões de fala significativamente pertinentes à ação, tentando alcançar o entendimento através de ações bem definidas para a busca do consenso. Usufrui da linguagem como paradigma para a formação de sujeitos falantes, objetivando racionalizar os saberes. A linguagem é uma capacidade individual e social, da qual se constroem os sentidos e os significados da evolução social. Nesse prisma, a racionalização do agir vale-se da linguagem para mediar conflitos implantados por outros tipos de ação. Assim, Habermas (1990c, p. 34-5) enfatiza que o desenvolvimento das estruturas do agir comunicativo está relacionado diretamente à evolução social e ao aumento da complexidade social:

Assim como os processos de aprendizagem não se explicitam apenas na dimensão do pensamento objetivante, mas também na da convicção prático-moral, do mesmo modo a racionalização do agir não se traduz apenas em forças produtivas, mas – através da mediação da dinâmica dos movimentos sociais – em formas de integração social. As estruturas de racionalidade não se materializam apenas nos mecanismos do agir racional com relação ao fim – e, portanto, em tecnologias, estratégias, organizações e qualificações – mas também nas mediações do agir comunicativo, nos mecanismos que regulam os conflitos, nas imagens de mundo,

mas formações de identidade. Gostaria mesmo de sustentar a tese de que o desenvolvimento dessas estruturas normativas funciona como abridor de caminhos para a evolução social, já que novos princípios de organização social significam novas formas de integração social; e essas, por seu turno, tornam possível a implementação das forças produtivas existentes ou a produção de novas, bem como o aumento da complexidade social.

Nas ações comunicativas, o sentido é transparente e decorre daquilo mesmo que é dito e significativamente interpretado pelo outro interlocutor. Nos proferimentos comunicativos, o conteúdo expõe um estado de coisas mediadas pelo significado em comum, o que possibilita um mundo interativo que, por sua vez, é uma entidade ontológica. Por isso, a ação comunicativa é uma prática imanente aos atos de formação do agente da ação, fazendo da linguagem a base referencial do contexto evolutivo da comunicação. É um processo de socialização integrada, em que todos se fazem incluir porque cada sujeito “respira” os três mundos comuns ao grupo, em torno do qual a solidariedade entre os membros e a identidade dos indivíduos interativos se constituem.

Racionalizar as ações e as relações sociais é o marco central da ação comunicativa. Racionalizar não é apoderar-se do saber, mas adquirir competências para interpretar o conhecimento, desconstruindo-o e reformulando-o a partir do desenvolvimento do pensamento argumentativo. Habermas crê ter estabelecido uma nova relação teoria/prática, pois o conceito de ação comunicativa não é uma construção intuitiva, mas uma substância pautada na análise do cotidiano. Nesse sentido, o autor encontra na ação comunicativa parâmetros fundamentais capazes de aplicá-los em uma teoria da sociedade, centrada na ação social evolutiva.

A integração racional dos três mundos (interno, natural e social), que descarta a sobreposição das ações teleológicas e dramatúrgicas, pressupõe uma disposição do sujeito para interpretar imagens de mundo através da construção de ideias e de argumentos plausíveis, erigindo-se um sistema reflexivo-interpretativo. Essa constituição manifesta-se como o marco do entendimento possível, através do qual a ação comunicativa se constitui.

Assim, do ponto de vista da ação comunicativa, o entendimento passa a ser um processo crucial porque, através deste, a compreensão das manifestações simbólicas é apreendida. Segundo Habermas, são as estruturas lógicas do entendimento que conferem coerência às situações de fala e suscitam o diálogo e as competências cognitivas da linguagem, principalmente em contextos educativos favoráveis às interações comunicativas. Em termos sociais, a lógica do desenvolvimento não encontra no entendimento consensual o simples acordo litigioso entre duas partes, mas exacerba essa concepção e passa a requerer um marco conceitual que busque as razões para que

os agentes sociais do discurso consigam vencer as situações de coerção em que se sublinha uma dominação intrínseca e extrínseca ao seu mundo vivido.

Nesse sentido, a ação comunicativa não figura como sobreposição nem como domínio de um agente sobre outro, mas prioriza, como constituinte principal, a relação intersubjetiva, isto é, a correlação interativa entre as subjetividades, o que implica dizer que suas capacidades de linguagem e ação não somente são compatíveis, como também são compartilhadas. Diante de um contexto de imposições e indiferenças, marcado por vários aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, a ação comunicativa é a síntese de uma racionalidade que supera suas próprias limitações. Desse modo, o agir comunicativo não se utiliza somente da linguagem, mas se torna ela própria, articulando o entendimento mútuo como a essência da diversidade e da universalidade da razão. Portanto, todo tipo de indiferença pode ser resolvido, principalmente quando o agir comunicativo estabelece como horizonte os seguintes mundos:

- a) *Objetivo*: canaliza esforços para construir pretensões que se põem à prova a partir de enunciados verdadeiros e pauta-se em acontecimentos linguísticos referendados pelas pretensões de *verdade*;
- b) *Social*: refere-se a um mundo regido por normas legitimamente definidas pelo acordo do grupo social. O sentido do ato de fala “correto” deduz relações ao contexto normativo vigente. Corresponde a uma pretensão altamente necessária à vida em sociedade, isto é, o ideal de *justiça*.
- c) *Subjetivo*: trata-se de um mundo cujo acesso é privilégio das profundezas do *eu*, pois é o próprio agente (a subjetividade) que se vincula diretamente a ele. A maior intenção do falante corresponde a um grande desafio moral: fazer com que suas intenções de fala correspondam àquilo que ele pensa. Nesses termos, vincula-se diretamente à pretensão de *veracidade*.

Racionalizar as bases de mundo significa diferenciar as esferas de valor contidas no interior de cada instância. Nesse sentido, a racionalização das esferas diferenciadas de valor possibilita o desencantamento das formas de vida, o que contribui para a produção do saber. Habermas pontua que a regeneração dos processos de aprendizagem ajuda o sujeito a diferenciar as esferas de valor em seu mundo vivido, conferindo-lhe possibilidades de erguer pretensões válidas diante de argumentos institucionais legitimados pela tradição. Sobre isso, o autor enfatiza:

Penso [...] que as normas e as orientações normativas estão *sempre* inseridas no contexto de um mundo da vida; e, por mais diferenciado que esse seja, ele

continua formando a totalidade que permanece atrás como pano de fundo, recuperando todos os processos de diferenciação na esteira de sua totalização. As funções do mundo da vida, a saber, reprodução cultural, socialização e integração social podem se diferenciar em esferas de ação especiais; mesmo assim elas permanecem, em última instância, cativas no horizonte do mundo da vida e entrelaçadas entre si (HABERMAS, 2005, p. 95).

Pretensões comunicativas norteadas pela verdade, articuladas pelo senso de justiça e alimentadas pela natureza da veracidade estão em sintonia com as funções geradoras de forças ao mundo vivido e seus eixos constituintes. Sobre a inter-relação entre os três mundos da ação social, ele (2001, p. 171) pontua:

A ação comunicativa se baseia em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo ainda quando em sua manifestação só sublinha tematicamente um destes três componentes. Falantes e ouvintes empregam o sistema de referência que constituem os três mundos como marco de interpretação dentro do qual elaboram as definições de sua situação de ação.

Habermas reforça que as pretensões que alimentam os três mundos não se reduzem a contextos comunicativos segmentados, considerando que seu critério de legitimidade e de possibilidades de substanciar o entendimento é universal. A negação do dogmatismo das imagens tradicionais de mundo, que revogam modos operantes sobre a verdade altamente verticalizados, suscita comportamentos críticos sobre a própria base das pretensões, o que permite um caráter pedagógico da razão, isto é, sua autorreflexão.

A educação, como fenômeno coordenador do esclarecimento, designou-se como esfera pública de direito, que tornaria possível a revitalização das imagens de mundo e a transformação do potencial latente da interação entre sujeitos potencialmente comunicativos. No entanto, os esforços da racionalidade instrumental em coordenar a dinâmica do desenvolvimento abriram brechas para que o tecnicismo incorporasse sobre a educação outras formas de ação, diferentemente do agir comunicativo.

Com a racionalidade comunicativa, podemos perceber que a formação humana não pode se tornar uma preocupação eminentemente técnica, mas uma necessidade existencial. Seu desafio não se restringe a colaborar com o desenvolvimento de processos cientificistas como única via que a educação deve corroborar, mas propiciar a racionalização das três esferas do mundo moderno, quais sejam: ciência e tecnologia, lei e moralidade, estética e expressividade.

Habermas não desconsidera a validade do conhecimento técnico, mas também não concorda com a ideia de que ele seja a única base para a ação dos homens no mundo. A racionalidade comunicativa abre as janelas para que processos educativos fundem competências coordenadas pela comunicação, para que o entendimento seja

gerado por sujeitos cada vez mais preparados para assumirem seus lugares no discurso aberto.

5.4 A educação pelas vias da ação: a ética discursiva

A ética da discussão é um dos fundamentos da teoria do agir comunicativo. Na tentativa de dar encaminhamento ao ideal de emancipação definido pelo projeto da modernidade, Habermas investe em uma nova compreensão da razão, do ser humano e da sociedade. Como vimos acima, ele parte de uma crítica incisiva do paradigma do mentalismo ou da consciência, em favor de uma racionalidade não restrita às esferas subjetivistas, mas coordenadas pelo princípio da intersubjetividade.

Num tempo em que os questionamentos sobre a normatividade se agravam, não somente pelas crises paradigmáticas na ciência, mas também por mudanças de valores que trazem repercussões para a vida cotidiana, a ética da discussão que Habermas desenvolve com Karl-Oto Apel busca conectar a linguagem com as referências de sentido que fundamentam o papel do sujeito em seu espaço de ação intersubjetiva, questionando os padrões normativos do uso público da razão, através da pragmática linguística. Ele enfatiza que, na virada do Século XVIII para o XIX, surgiu uma consciência histórica que propiciou a transição da reflexão monológica para a reflexão dialógica. Uma das características marcantes desse momento diz respeito ao que Kant chamou de Imperativo Categórico, isto é, o princípio de universalização – aquilo que garante aceitação coletiva de interesses plurais.

É a partir do princípio de universalização fortemente amparado pelo discurso prático (aplicação dialógica do imperativo categórico) que adotamos o papel do *outro* na mediação de interesses. Passamos a coordenar um plano de sentidos que, na perspectiva piagetiana, causa uma progressiva descentralização da compreensão egocêntrica e etnocêntrica de si e do mundo. Nesse importante processo histórico-cognitivo, surge uma diferença entre a noção de liberdade subjetiva e de autonomia universalizada.

A liberdade subjetiva faz parte da tradição empirista e dela tira toda a carga de determinações sobre a ação da consciência diante das funções da liberdade. A vontade subjetiva é uma máxima incorporada pelos desejos internos, que se mostram racionais a partir de determinadas preferências pessoais. Nesse caso, a liberdade faz parte da consciência individual deliberada sobre seus próprios interesses.

A autonomia, por outro lado, não se determina por máximas individualizadas, mas corresponde a um ideal mais ampliado de aprovação e validação. A vontade subjetiva é colocada diante do sentido de igualdade e pauta-se como critério público para a discussão por meio de interesses universais. A autonomia não fecha as portas do mundo interior, apenas correlaciona a subjetividade diante de uma dimensão mais *inter*. Isso implica dizer que a socialização do sujeito transcorre através de relações entre iguais. A autonomia, portanto, reconfigura a posição moral do sujeito na comunidade comunicativa de que faz parte. O desenvolvimento autônomo das vontades coletivas, constituído pela interpenetração entre o livre arbítrio e a razão prática, demanda a formação de sujeitos e de comunidades cada vez mais dotados de auto-gerências, capazes de legitimar suas próprias leis. Assim, “quanto à liberdade subjetiva, não é difícil imaginar que algumas pessoas possam gozar de liberdade, e outras não, ou que algumas possam ser mais livres do que outras. A autonomia, ao contrário, não é um conceito distributivo e não pode ser alcançada individualmente” (HABERMAS, 2004a, p. 13).

Essa noção de autonomia, gerada a partir de Kant, é fundamental para que Habermas construa o caráter autônomo da ética do discurso, mediado pela estrutura intersubjetiva, no contexto da razão prática. Ele (2004a, p. 13-4) enfatiza: “[...] parece-me que só podemos preservar a substância mesma da filosofia de Kant dentro de uma estrutura que nos impeça de desenvolver a concepção de subjetividade independentemente de quaisquer relações internas desta com a intersubjetividade”.

Nessas circunstâncias, podemos perceber que a ética da discussão está pautada no discurso prático. Seus fundamentos normativos mantêm medidas de cautela em relação aos interesses subjetivos que regem as ações, evidenciando a necessidade da autorreflexão e da capacidade do sujeito em manter uma posição crítica frente aos seus próprios desejos, crenças, valores e princípios. A cooperação é uma via indispensável para o trajeto autônomo do discurso porque busca razões aceitáveis para uma argumentação conjunta.

O que pesa sobre as decisões dos participantes de um discurso prático é a força de obrigatoriedade daquela espécie de razões que, em tese, podem convencer a todos igualmente – não só as razões que refletem minhas preferências, ou as de qualquer outra pessoa, mas as razões à luz das quais todos os participantes podem descobrir juntos, dado um assunto que precisa ser regulamentado, qual a prática que pode atender igualmente aos interesses de todos (HABERMAS, 2004a, p.15).

Com isso, Habermas deixa claro que a noção mais forte e a noção mais fraca da racionalidade dependem de como pode o conhecimento ser falível, principalmente no terreno da universalização. Evidentemente, essa questão assume dimensões muito mais complexas porque incita discussões profundas para a teoria do conhecimento. No

entanto, Habermas acredita que nossas orientações ou atitudes axiológicas são decisivas para a adoção de perspectivas falíveis em relação ao conhecimento. Por isso, ele critica a posição anticética de Popper que, apoiado em Weber, concebe uma racionalidade finalista ou instrumental voltada para um modelo dedutivo da justificação. A crítica a Popper recai, por conseguinte, ao próprio Weber, porque os critérios de justificação desses autores não valorizam a universalização. Habermas (2004a, p. 19) chega à conclusão de que “Popper defende a opinião fideísta de que a adoção de uma atitude crítica e não dogmática é uma questão de fé, não de argumentação”.

Por isso, o autor também enfatiza:

A teoria da ação comunicativa é uma tentativa de provar a plausibilidade da ideia de que uma pessoa que se socializou numa determinada língua e numa determinada forma de vida cultural não pode senão dedicar-se a certas práticas comunicativas, acendendo assim tacitamente a certos pressupostos pragmáticos presumivelmente gerais. À reconstrução do conteúdo intuitivo desses pressupostos inevitáveis da ação comunicativa cabe revelar a rede de idealizações performativas na qual os sujeitos que falam e integram acham-se envolvidos sem dela poder sair, na mesma medida em que participam das práticas culturais em questão (HABERMAS, 2004a, p. 20).

Isso significa dizer que existe, no terreno do ideário comunicativo, uma prospecção por parte do sujeito para fazer evoluir seu arsenal de possibilidades discursivas. No entanto, essa não é uma situação fácil de ser resolvida. Não há como desenvolver a potencialidade do agir comunicativo sem que haja um reposicionamento do sujeito em sua própria forma de vida, que exige dele mesmo preparo para saber organizar as ideias diante das situações de fala, arquitetando argumentos e, sobretudo, interagindo com o outro sem diminuí-lo, efetivando espaços propícios para o entendimento mútuo e o acordo. O sujeito deve aprender, pois, a ser agente da ética da discussão, um estágio da evolução cognitiva superior ao mentalismo que cinge a reflexibilidade da razão no contexto do tecnicismo educacional.

Em razão disso, Habermas construiu a ética da discussão como um dos princípios que fizeram com que o paradigma kantiano da subjetividade fosse substituído pelo paradigma da comunicação. A alternativa do mentalismo pela linguagem caracteriza a socialização das ideias, isto é, a perspectiva de entrelaçar os sujeitos na mesma situação de entendimento. As ideias “fora da mente” tornam a linguagem o veículo intersubjetivo pelo qual os significados tomam corpo na esfera não individual.

Essa transição, filosófica de perspectivas profundamente revolucionárias, da consciência para a linguagem, não aconteceu por acaso nem de forma imediata. Foi a pragmática transcendental ou formal que possibilitou a Karl-Oto Apel e a Habermas definirem os traços possíveis da ruptura com o mentalismo. A possibilidade seria

evidenciar o caráter concreto da comunicação em que o discurso prático agiria por intermédio de um caráter ético necessário à existência do entendimento. Nada mais promissor para um modelo teórico (realista e construtivista) erguido no contexto social de uma Alemanha arrasada por Hitler, pois foi no primeiro momento do pós-guerra que Habermas construiu sua ética da discussão: uma teimosia utópica, resistente ao horror e ao temor de um tempo quase cético em mudanças cognitivas e sociais.

A mudança do paradigma da consciência para o da linguagem contempla, para Habermas, duas perspectivas diferentes que se completam:

- a) O *método da análise lógica*: a função representativa da linguagem, desenvolvida por Frege e pela tradição analítica em geral, destaca a função representativa da linguagem, através de estruturas de sentenças simples relacionadas a fatos. A linguagem, por assim dizer, é entendida pela semântica da forma como constrói as imagens da realidade.
- b) O *método da linguística do conteúdo*: a função reveladora da linguagem, desenvolvida por Heidegger e pelos filósofos hermenêuticos, busca as descobertas de mundo por intermédio das características gramaticais da linguagem.

Na concepção de Habermas (2004a, p. 52), no entanto, essas duas abordagens cometem o mesmo equívoco: “desconsideram os aspectos pragmáticos do diálogo, que, para Humboldt, constituíam o próprio lugar da racionalidade comunicativa”.

Habermas concorda com Humboldt que a estrutura pragmática da fala não é contemplada pelas abordagens analíticas e hermenêuticas da linguagem. Assim, a emergência das situações discursivas do agir comunicativo necessita dos três níveis analíticos da linguagem:

- a) as visões linguísticas de mundo;
- b) a estrutura pragmática da fala;
- c) as condições necessárias para a representação dos fatos.

Nesse prisma, a pragmática formal busca compreender: a) como defender o realismo voltado para situações concretas de vida a partir do viés pragmático; b) como sustentar o caráter válido da verdade diante da correlação entre linguagem e realidade; c) como estabelecer relações favoráveis entre o realismo epistemológico e o construtivismo moral.

A pragmática linguística busca superar a questão do realismo sem representações forçadas ou extranaturais da realidade. Pelo contrário, a reviravolta pragmática evidenciou que a construção do conhecimento humano dá-se pela ação linguístico-comunicativa, o que significa dizer que o paradigma da linguagem passa a ocupar um papel central na construção do conhecimento e, conseqüentemente, da realidade. Desse modo, a linguagem assume-se como práxis da interação, uma vez que coaduna a ação prática com a ação social. Nessa dimensão, o conhecimento perde seu lado de representação ilustrativa do real e assume não mais um caráter objetivante, como ocorre com a pedagogia tecnicista, mas uma adequação racional entre a sensibilidade e o entendimento. Sobre isso, Habermas assim reflete (2004a, p. 57):

O conhecimento resulta de três processos simultâneos, que se corrigem entre si: a atitude de resolver problemas diante dos riscos impostos por um ambiente complexo, a justificação das alegações de validade diante de argumentos opostos e um aprendizado cumulativo que depende do reexame dos próprios erros. Se o crescimento do conhecimento é uma função desses processos que interagem entre si, é errôneo postular uma separação entre o momento 'passivo' do 'descobrir' e os momentos 'ativos' de construir, interpretar e justificar. Não há necessidade nem possibilidade de 'limpar' o conhecimento humano dos elementos subjetivos e das mediações intersubjetivas, ou seja, dos interesses práticos e dos matizes da linguagem.

Se Habermas critica a linguagem apenas como sistema de representação da realidade, fruto da tradição da semântica analítica, a pergunta que surge é a seguinte: Como o conceito de conhecimento, como representação, pode se dissolver do conceito de verdade como correspondência? O autor reconhece que isso é quase impossível porque linguagem e realidade se interpenetram de modo quase indissociável e acredita que a perseguição da verdade só pode ser bem sucedida com a ajuda da própria linguagem, isto é, “a verdade de uma sentença só pode ser justificada com a ajuda de outras sentenças já tidas como verdadeiras” (2004a, p. 59).

Assim, a verdade não se constitui apenas como esforço de justificação ou possibilidade justificada de afirmações. Há uma explicação convincente para esse entendimento: asserções bem justificadas podem não somente se revelar falsas, como também injustas. Por isso, nós associamos à verdade de uma proposição uma alegação que aponta para além de todos os dados justificativos disponíveis. Segundo uma forte intuição que temos, a verdade é uma propriedade que as proposições não podem perder – uma vez que uma proposição é verdadeira, ela é verdadeira para sempre e para qualquer público, não só para nós, assegura Habermas.

Repensando a explicação da verdade por meio de uma justificativa ideal, Habermas reformula o antigo conceito discursivo de verdade que, em seu entender, não é errado, mas é, pelo menos, incompleto. Por isso, ele considera que a justificação da

verdade ideal corre o risco de mascarar aspectos que podem não entrar na discussão ampliada de seu caráter, posto que já se coloca sob a prerrogativa de algo “ideal”: ideal *como* ou ideal *para quem*? O autor responde que não é o caráter da “idealidade” que deve matizar a justificação dos critérios da verdade. Assim, sob as fases da ética do discurso, a verdade deve constituir-se à luz de sua própria *aceitabilidade*. É, pois, no processo dialógico que a verdade se define como tal. “A redenção discursiva de uma alegação de verdade conduz à aceitabilidade racional, não à verdade” propriamente dita como ideal (HABERMAS, 2004a, p. 60). O autor ainda acrescenta que isso não nega a verdade e a objetividade.

Assim, as condições de racionalidade do discurso, que se formam no interior das interações intercomunicativas, postulam as condições ideais para a *aceitabilidade racional da verdade*. Nesse sentido, no contexto concreto de mundo vivido, as crenças e as opiniões estabelecem suposições sobre o caráter prático da verdade. Em cada circunstância, os agentes assumem diferentes papéis que põem à prova diferentes verdades, através da ação e do discurso. Nesse mundo objetivo, operacionalizado pelo senso comum, os agentes vivem entre o que *é* e o que *parece* ser verdade, sem que haja, num primeiro momento, um comprometimento ou dilema entre essas situações.

O caráter marcante entre as práticas cotidianas e o discurso racional no mundo vivido é marcado pelo fato de que “temos a necessidade prática de confiar intuitivamente naquilo que consideramos incondicionalmente verdadeiro” (HABERMAS, 2004a, p. 61). Ao atravessar uma ponte, exemplifica o autor, não buscamos saber as técnicas utilizadas para a construção, nem por em dúvida a confiabilidade dos engenheiros. Nas dimensões do cotidiano, muitas vezes, os hábitos transformam-se em certezas quase inquestionáveis. Para o sentido racional da verdade partilhada, devemos passar do envolvimento direto nas rotinas de fala e ação para a reflexão sobre as situações práticas de vida, questionando o sentido do verdadeiro.

Assim, a relação entre verdade e justificação revela-se pela pragmática do conhecimento sobre as coisas, oscilando entre práticas cotidianas e discurso. Para Habermas, o essencial é que o sujeito esteja preparado para assumir sua posição no discurso, conseguido a partir da oportunidade e disponibilidade de assumir seu papel no mundo, com base em processos reflexivos de aprendizagem contínua. Preparar-se para o discurso, nessas circunstâncias, é assumir perspectivas de mudanças, principalmente morais. Por isso, a ética do discurso preocupa-se com a formação cognitiva de sujeitos envolvidos com seu próprio construtivismo moral.

Desse modo, o construtivismo moral de Habermas faz parte de uma posição cognitivista da teoria moral, sem preocupações com o realismo, isto é, “a ética do discurso explica o conteúdo cognitivo de sentenças referentes ao dever”, sem se

preocupar com fatos isolados que servissem de base para análises casuísticas. Os enunciados morais não são discursos afirmativos que determinam como as coisas são, pois os princípios de justiça sobre a verdade não se limitam a implicações realistas. Por essas vias, “a razão prática é uma faculdade de cognição moral sem representação” (HABERMAS, 2004, p. 64).

Além do caráter da verdade como aceitabilidade racional e da mudança subjetiva como construtivismo moral, Habermas (2004a, p. 66) acrescenta ao sentido de verdade e justificação a conotação ontológica. No contexto do discurso prático, as condições de participação livre na comunicação propiciam validades normativas e morais que buscam o reconhecimento universal através da vontade de quem participa. Por isso, “o mundo moral que nós – na qualidade de pessoas morais – temos de produzir juntos tem um sentido construtivo”, que transcende o sentido “dado” pelo mundo objetivo, isto é, naturalista, comum, para um mundo social inclusivo, estruturado por relações interpessoais ordenadas pela reciprocidade.

Sobre o tom de denúncia em relação às verdades que se impõem no cotidiano, reificando as possibilidades da utopia emancipatória, Habermas assevera (2004a, p. 66-7):

Não é a contingência cega das circunstâncias decepcionantes que assinala o fracasso dos juízos e normas morais, mas antes a dor dos ofendidos, cuja voz se faz ouvir na contradição e na indignação dos adversários que esposam orientações de valor diferentes. Esse fracasso exige uma série de processos de aprendizado pelos quais as partes conflitantes chegam a descentralizar suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas de tal modo que possam incluir-se reciprocamente uma à outra na construção conjunta de um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas.

Na construção e na partilha de verdades racionalmente aceitáveis, a exigência da reflexão torna-se o caráter mais importante da ação comunicativa, já que a busca pela compreensão, estabelecida pela ocupação do lugar de fala, dá-se a partir do desenvolvimento argumentativo. *Grosso modo*, o processo argumentativo das competências cognitivas é o único critério para validar as verdades, o que exige dos agentes linguísticos a sustentação racional de argumentos válidos. Tanto a estrutura de construção do conhecimento quanto o reconhecimento intersubjetivo entre os sujeitos no mundo vivido são coordenados, de acordo com Habermas, pelo processo argumentativo. O autor acredita que resolve as desproporções na construção do conhecimento altamente cientificista imprimindo à linguagem o marcador de lugar que abre espaços para as reivindicações sobre o caráter verdadeiro, justo veraz e inteligível das coisas na realidade vital.

As condições da ação social, baseada na racionalidade comunicativa, passam a depender das interações linguísticas, trazendo as condições de construção do conhecimento para a pauta das relações comunicativas entre sujeitos concretos no mundo vivido, partindo sempre da intersubjetividade como instrumento regimental do discurso prático. “Cabe à ética do discurso provar que a necessária dinâmica de ‘cada qual ver o que o outro vê’ está embutida nos pressupostos pragmáticos do próprio discurso prático” (HABERMAS, 2004a, p. 67).

Nesse sentido, pretender a verdade (pretensão de validade) circular, isto é, intersubjetiva, traz à educação uma grande contribuição para seus processos formativos. A aceitabilidade da verdade racional, associada ao construtivismo moral, assume, na sala de aula, uma dimensão pragmaticamente pertinente às mediações comunicativas entre agentes educativos. É nas interações concretas da aprendizagem, pragmáticas no modo como a linguagem é articulada, que os sujeitos definem os conteúdos e o valor das coisas no mundo, afirmando, negando ou reconstruindo os sentidos sobre o conhecimento e a existência humana.

Com essas possibilidades, os sujeitos educativos exercitam a racionalidade comunicativa muito mais do que base para participação coletiva, em espaços abertos ao diálogo no mundo vivido. Assumem, também, infraestruturas da linguagem para ressignificar a própria realidade, buscando nas esferas do entendimento os estágios necessários e suficientes para que migrem suas consciências monológicas, mentalísticas e tecnicizadas para comportamentos geradores de mudanças sociais evolutivas.

As condições infraestruturais da linguagem são dimensões eminentemente pedagógicas, o que significa dizer que metodologias educacionais voltadas para o agir comunicativo podem partir das condições da argumentação, funcionando como recursos para a “remodelagem” das pretensões de validade, alimentando as expressividades, o agir prático e o conhecimento na sala de aula. Implicam regras que os agentes comunicativos devem respeitar para não cair em contradição. Tais regras fazem parte de três planos:

- a) Lógico-semântico (*regras lógico-semânticas*): busca dirimir as contradições do discurso, voltadas ao emprego de palavras e expressões. Nem todo emprego semântico serve para todo tipo de contexto. Esse plano normativo do discurso não apresenta conteúdo ético, isto é, o uso do sentido é avaliado como base lógica para a construção argumentativa, e não, como ética do discurso. Assim, esse tipo de regra, segundo Habermas (2003, p.110), considera que

1.1) a nenhum falante é lícito contradizer-se; 1.2) Todo o falante que aplicar um predicado F a qualquer objeto ‘a’ tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a ‘a’ sob todos os aspectos relevante; 1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.

- b) Dialético dos procedimentos (*regras procedurais*): nesse plano, as argumentações já incorporam a perspectiva do entendimento mútuo, possibilitando aos participantes avaliarem não somente a lógica do emprego de palavras e frases, mas as pretensões de validade postas à refutação de todos. A perseguição da sinceridade é uma tendência preponderante nesse plano e suscita formas interativas especiais, cujos pressupostos pragmáticos organizam-se pelo reconhecimento do papel do outro e suas intenções e postura ética. Sobre esse tipo de regras organizadas pela competência e relevância para a distribuição dos encargos de argumentação, Habermas (2003, p. 111) enfatiza: “(2.1) A todo falante só é lícito afirmar em que ele próprio acredita; (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso”. Nessas regras, as possibilidades do reconhecimento mútuo alcançam dimensões mais éticas em seu conteúdo. É nesse sentido que o discurso acena sobre como agir para o entendimento.
- c) Retórico dos processos (*regras processuais*): diz respeito ao estágio do discurso argumentativo que motiva o acordo racionalmente motivado, propiciando satisfação participativa dos agentes no processo comunicacional. No discurso argumentativo, apresentam-se “aberturas” que integram processos de busca da verdade, não através do poder de convencimento, mas como formas de comunicação suficientemente aproximadas de condições ideais ao agir comunicativo, conforme explicita Habermas (2003, p. 112):

(3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de discursos. (3.2) a) É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção; b) É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no discurso; c) É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades. (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2).

O autor esclarece que as regras do discurso, principalmente as *processuais*, não são *convenções* asseveradas pela tradição, para o fiel cumprimento de seus interesses. Ao contrário, são pressuposições inevitáveis que caracterizam as dimensões universais da comunicação e sua ética do discurso. Por isso, as regras esforçam-se para efetivar a participação circular dos agentes argumentativos, tornando-os potenciais. Isso significa que o agente se destitui como receptor de conteúdos e assume uma posição de articulador potencial de pretensões de validade (3.1), desenvolvendo cada vez mais capacidades argumentativas em espaços de fala. Com isso, a participação assume um caráter igualitário (3.2), posto que todos têm chances iguais de contribuir para o

processo e fazer valerem seus argumentos. Nesse sentido, o acesso universal ao discurso torna-se direito de todos, porque as repressões contidas no discurso tornam-se cada vez mais visíveis e sem forças diante de sujeitos preparados para enfrentar os problemas contextuais entre os agentes do discurso, o entendimento mútuo e o mundo:

Se concebemos 'entendimento mútuo' como o *telos* inerente à linguagem, impõe-se a co-originalidade de representação, comunicação e ação. Uma pessoa entende-se *com* outra *sobre* alguma coisa no mundo. Como representação e como ato comunicativo, o proferimento linguístico aponta em duas direções ao mesmo tempo: o mundo e o destinatário (HABERMAS, 2004, p. 9).

Incitando a participação progressiva do sujeito comunicativo e suas competências diante de seus planos de mundo, Habermas lança desafios para educadores e educandos, no sentido de repensarem as perspectivas de transformação da natureza interna e, com ela, a visão sobre o poder e o papel da educação voltada para a construção do conhecimento.

A posição dos agentes educativos frente ao conhecimento que produzem/reproduzem assume um valor especial à educação emancipatória, sobretudo quando professores e alunos adotam papéis reconstrutíveis sobre a natureza de critérios mínimos a partir da qual o conhecimento, *grosso modo*, é constituído. Portanto, acreditamos que a crítica sobre o conhecimento é o primeiro e, talvez, o mais importante degrau sobre o qual a reflexão humana consegue promover a descolonização da educação emancipatória dos escopos da pedagogia tecnicista no mundo vivido escolar.

Em última análise, como percebemos neste capítulo, a compreensão restritiva do conhecimento cada vez mais aumenta os brilhos quase indestrutíveis da razão instrumental. Assim, a crítica radical à linguagem mostra-se oportuna para a consolidação de espaços como a escola, em esferas públicas de ação e fortalecimento do mundo vivido. A (re) assunção do papel crucial da educação como prática de liberdade é um grande obstáculo a ser vencido pelo desenvolvimento das competências linguísticas voltadas para o esclarecimento, o entendimento e a interação geradora de mudanças possíveis junto com a ideia da lógica do desenvolvimento.

Em direção ao poder emancipatório da educação, a racionalidade comunicativa mostra o quanto as possibilidades aceitáveis da verdade demandam a participação intersubjetiva de atores que se debruçam sobre suas próprias limitações discursivas e, mais além, sobre a capacidade de superar os próprios argumentos. Tanto o caráter aberto da verdade aceitável quanto suas possibilidades de renovação evocam espaços dialógicos geradores de ações comunicativas.

Habermas dispõe à educação a perspectiva de retorno dos sentidos e das justificações sobre a verdade do conhecimento “tácito” e sobre as conquistas da liberdade das formas de pensar e de agir, até então dispersos no vácuo civilizatório da modernização ocidental. Com isso, ele “abre os olhos” dos agentes educativos para que a crescente tentativa de monetarização e burocratização das sociedades não faça submergir o potencial comunicativo trabalhado pela escola, a partir do mundo vivido.

Assim, em contextos escolares comunicativos, o sujeito competente vai buscando retomar seu lugar de fala e reacender os sentidos perdidos do conhecimento, das produções culturais, das normas, dos valores e da organização social. Lutando contra as inculcações ideológicas impostas pelas tramas sistêmicas, a escola restaura a identidade de sujeitos envolvidos com as distorções comunicativas promovidas pela pedagogia tecnicista. Primando pelas competências cognitivas da linguagem, subsidiadas pela racionalidade comunicativa, a escola evita qualquer tipo de interferência colonizadora, alheia aos seus interesses e afastadas de sua missão de formar cidadãos livres em suas formas de pensar o mundo e autônomos nas formas de agir sobre ele.

As dimensões integradoras da mudança social, a partir da racionalidade comunicativa, mostram-nos o quanto a pedagogia tecnicista assola o potencial emancipatório da educação, imprimindo-lhe as reduções necessárias aos seus controles externos.

Portanto, neste capítulo, buscamos não encerrar, mas estruturar o desfecho referente à ideia central deste trabalho, que buscou entender a lógica da pedagogia tecnicista à luz de Habermas. A tentativa de nossas inquietudes partiu da discussão sobre as formas com que a problemática da educação invadida solapa os ideais emancipatórios da educação, inscritos nas perspectivas e nas possibilidades das energias utópicas da modernidade tardia. As veredas de nossas andanças, em algumas das teses de Habermas, fizeram-nos perceber o quanto nós, agentes da difícil missão do ensinar e das fantásticas descobertas do aprender, precisamos assumir nosso caráter de renovação de ideais, sobretudo quando estes se colocam como fundamento para acender as frias brasas que um dia foram labaredas de esperanças sobre o futuro. Só assim, quem sabe, poderíamos vislumbrar as “rosas” da razão no chão produtivo da cultura.

6 A utopia da educação sob o princípio da comunicação universal

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

As tentativas de imposições da ordem do *mundo dos sistemas* perante o *mundo vivido* traíram o projeto original da legitimação racional do saber moderno e, por conseguinte, penetraram nas camadas mais profundas que intermediam as relações entre a escola e o conhecimento: a relação professor/aluno, a redução do caráter distintivo entre o pensar e o agir, e o “encurtamento” da comunicação voltada ao entendimento.

Ao longo deste estudo, tentamos fundar argumentações suficientes para acompanhar as principais diretrizes do pensamento desenvolvido por Habermas, buscando auferir as contribuições de suas ideias na convergência de um caminho mais racional, indicador de horizontes emancipatórios para a educação.

Através das possibilidades com que interpretações hermenêuticas subsidiaram o entendimento do problema da educação emancipatória, comprometida pelas invasões das pedagogias tecnicistas, buscamos compreender como a racionalidade comunicativa oportuniza contornar o vácuo ideológico das violentas formas de colonização da cognição e da escola.

Percebemos o quanto a utopia da educação moderna atrofiou-se com o tecnicismo e seus intentos instrutivos, incrementando a educação como a fonte de capacitação da

atividade do “fazer”, para promover os recursos intelectivos a fim conduzir com dedicação, presteza e responsabilidade as leis da produção. Com isso, constatamos, por meio da teoria da ação comunicativa, que o currículo escolar é o primeiro alvo das investidas colonizadoras, já que é o modelo-guia através do qual saem os ensinamentos eficazes para a absorção do mercado, isto é, o saber valorativo para a progressão profissional.

Em razão disso, estamos convencidos de que a educação é um dos pré-requisitos de que o Estado se vale no capitalismo avançado para deslocar as relações de produção para outros investimentos que não sejam circunscritos, diretamente, ao capital material. Assim, o campo da educação torna-se uma área profícua de investimentos que resulta em outro tipo de negócio lucrativo: o capital humano.

Autorregulada pelos mecanismos da monetarização (linguagem legitimadora das relações sociais no espaço privado) e da burocratização (ordenamento da funcionalidade da administração no espaço público), a pedagogia tecnicista intervém no terreno naturalmente constituído de significados importantes para aprendizagens de mundo. Suas interferências emancipatórias corroem cada vez mais as paredes invisíveis do mundo vivido e passam a ser a alça oportunista de grande respaldo para o sucesso dos interesses da esfera pública burguesa, do Estado do bem-estar social e, principalmente, da sociedade do trabalho, que impõem à educação a lógica atormentada do pensamento neopragmático, cujo esquema emblemático articula-se através da performance instrumentalmente mentalística. Em razão disso, passamos a considerar alguns pontos importantes, na perspectiva de trazer alternativas que atenuem os impactos provocados pela razão tecnificada e suas ações colonizadoras, sintetizadas a seguir.

Chegamos a apontar que, para dar prosseguimento ao projeto inacabado da modernidade, precisamente do lado educacional, é preciso entender que a escola é uma estrutura sistêmica, que não pode se desvencilhar do dinheiro e do poder. Tampouco pode ser totalmente colonizada, a ponto de não se relacionar, em algum momento, com o acervo de saberes do mundo vivido do aluno. Considerando que Habermas defende, em sua teoria social, que sistema e mundo vivido compõem a dupla dimensão da sociedade, não há como intervir no sentido de tornar a escola pertencente somente a um plano de mundo, já que sempre estará submetida a influências das duas instâncias mencionadas.

A discussão não assume, pois, somente uma perspectiva institucional, mas corresponde ao fato de que somente a formação *crítica* do sujeito é capaz de discernir entre a necessidade de equilíbrio (inter-relações) e superação do acoplamento (colonização) entre os mundos. A racionalidade comunicativa não assume, nela mesma, intenções de dominação sobre outras formas de racionalidade, caso contrário, estaria

reproduzindo os mesmos antagonismos que tanto enfrenta. Sua luta não se restringe à tomada de decisões gerenciais, suficientemente capazes de controlar os imperativos sistêmicos, que os induzem a favor de seus próprios interesses, voltados para uma ordem social que somente lhe convém. No entanto, sua missão não somente corresponde a denúncias, mas a mediações possíveis junto da esfera sistêmica. A capacidade de mediar integra a complexidade do entendimento possível, do diálogo que precede qualquer juízo de valor ou atitude de avaliação que se possa fazer apressadamente. Dos resultados interativos entre sistema e mundo vivido, a racionalidade comunicativa na escola, mesmo precariamente, em termos pragmáticos, coloca-se disponível a novas participações e a revisões em suas novas reconstruções.

Com isso, a *atitude da crítica* não se finda em algo que se coloca acabado, mas em *lances de coragem* que exigem ações nos processos de conflito. Assim sendo, tanto educadores quanto educandos são chamados ao agir comunicativo, no contexto da sala de aula e nos vários outros setores do espaço escolar. Atitudes críticas, nesse caso, correspondem à capacidade de *compreender*, por meio da qual, o sujeito cognitivo, voltado para a escola e o para conhecimento, pode fundamentar outras perspectivas de saberes que não sejam totalmente controladas pelos sistemas educacionais altamente tecnificados.

O desafio da crítica coloca a aprendizagem em permanente revalidação, o que implica dizer que os conteúdos tradicionais de ensino poderão livrar-se das “grades” que os geraram, assumindo características reflexivas sobre sua produção, disseminação e acesso. Para a educação, a ideia de crítica como processo identitário da aprendizagem reflexiva deduz que é preciso retomar, no contexto dos saberes escolares, o projeto da modernidade, imprimindo-lhe sua perspectiva maior: a emancipação. Nesse aspecto, a emancipação não corresponde à subsunção de uma idealidade abstrata nem de realidades objetivas, a priori, mas à capacidade de exercício da liberdade individual (conscientização) e da liberdade coletiva (transformação), suscitando contextos sociais mais equilibrados, justos e racionais.

A crítica do conhecimento, através de aprendizagens reflexivas, dá-se mediante a libertação dos controles sistêmicos, voltados para as possibilidades de emancipação. Dessa forma, o poder emancipatório desencadeia-se sob os horizontes de interações comunicativas no contexto do mundo vivido, conforme mostra a ilustração abaixo:

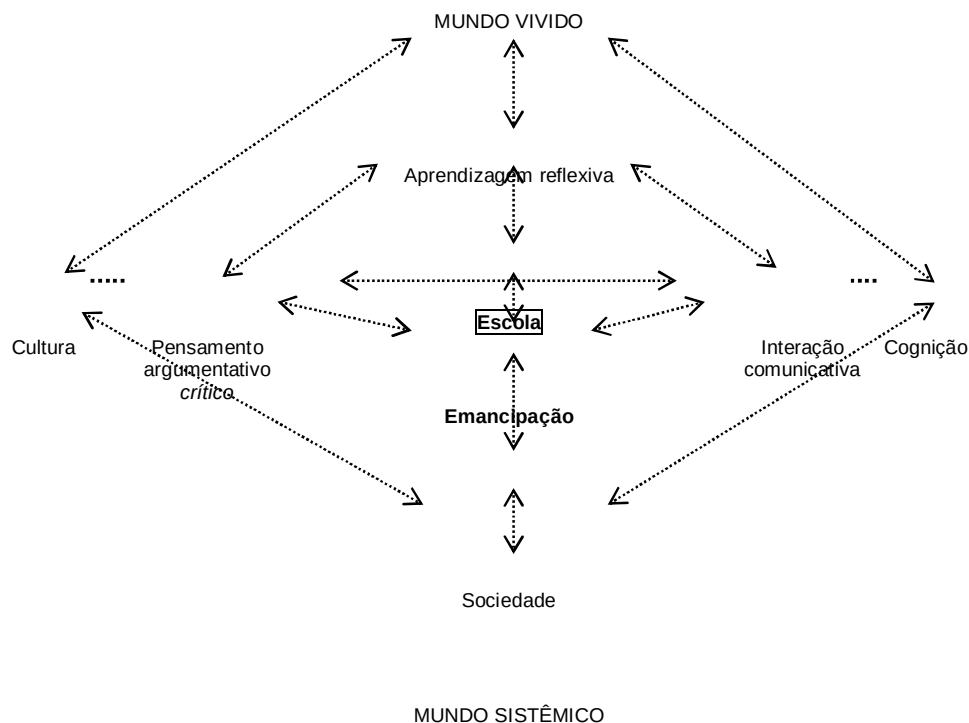


FIGURA 3: A utopia da emancipação educacional à luz de Habermas

FONTE: *Hermenêutica da pesquisa* (2008).

Mesmo sob as condições de exploração e opressão social, mesmo sob condições desfavoráveis que a pedagogia tecnicista impõe à aprendizagem reflexiva, as possibilidades para a emancipação de domínios desse tipo ainda se colocam potenciais nas instâncias supraestruturais do mundo vivido. Isso significa, conforme apontamos acima, que a escola não está totalmente imersa em modelos de racionalidade que não se consiga reconstruir criticamente o agir e o pensar humanos. A comunicação livre, propulsora do entendimento mútuo, não somente é o processo, mas se constitui no *fundamento* que propicia a crítica social contra a ideologia sistêmica, que condiciona a educação, através de pedagogias capitalizadas pelo tecnicismo. A emancipação coloca-se como a utopia que potencializa a comunicação, livrando-a de distúrbios intrínsecos e extranaturais à interação comunicativa.

Com isso, Habermas coloca para educadores e educandos o desafio da mudança possível na educação, abrindo possibilidades para que o conhecimento reapropriado pela crítica seja suficiente para transgredir padrões de saberes gerados pelas modelagens ideológicas do tecnicismo.

Acreditamos que a escola pode ajudar a equilibrar os dois mundos, minimizando os riscos das colonizações que acoplam, cada vez mais, os imperativos sistêmicos sobre o mundo vivido. Para isso, todo produto dos esforços intelectuais da escola, isto é, o conhecimento gerado ou apreendido, deve ser susceptível de crítica, aberto à revalidação, mediante interações comunicativas pautadas em argumentações.

A crítica do conhecimento coloca-se amplamente imune aos reducionismos produzidos pela filosofia da consciência (positivismo), mediante a tendência tecnicista sob a pedagogia escolar. Assim, as possibilidades com que a aprendizagem reflexiva motiva o surgimento social da crítica sobre a existência humana desarticula o poder de racionalidades instrumentais que obscurecem o agir comunicativo pelo fortalecimento de ações teleológicas, estratégicas e dramatúrgicas.

Vislumbramos, nesse ínterim, que a perspectiva emancipatória da racionalidade comunicativa restabelece a educação, devido à capacidade reconstrutiva com que a crítica se coloca como fundamento da apreensão do conhecimento, da argumentação, do entendimento mútuo, entre outros fatores relacionados à interação comunicativa que ajudam a descolonizar o mundo vivido. Nesse sentido, a crítica da linguagem e da comunicação coloca-se como interpostos singulares Por meio dos quais a educação deve partir rumo à sua jornada emancipatória.

As funções sociais da escola, demarcadas historicamente por sua própria identidade, situam-na como instituição racionalizada pelas ligações com as diferentes instâncias do mundo vivido e, ao mesmo tempo, vinculadas aos complexos produtivos dos sistemas de ação teleológica. Por intermédio dos diferentes fatores da modernização cultural das sociedades, a escola passa a congrega uma formação amplamente tecnificada pela ideologia do mundo sistêmico, atendendo às demandas dos postos de trabalho, à produção industrial e ao consumo nos mercados cada vez mais emergentes.

Habermas dispõe-nos recursos que nos ajudam a dizer que desatrelar a escola e o sujeito educativo das inculcações ideológicas, principalmente o consumismo, é condição indispensável para que nos livremos dos efeitos momentâneos e duradouros das colonizações que nos afligem. Enquanto forma de preponderar na escola formas de racionalidade padronizadas por interesses sistêmicos e contextualizadas por variadas formas de violência, a utopia da emancipação torna-se irrealizável. Portanto, o que precisamos retomar, primeiramente, é a crença nas possibilidades reconstrutíveis e esperançosas das *utopias*.

Discutindo os diagnósticos do tempo, Habermas (2005) afirma que é a *consciência ou o espírito do tempo* que determina o surgimento de duas correntes de pensamento que, em primeiro plano, mostram-se contrárias, mas que são entrelaçadas: a) o *pensamento histórico* e b) o *pensamento utópico*. Embora ambas as tendências pareçam

se excluir mutuamente, em primeiro plano, Habermas diz que a “consciência moderna do tempo abriu um horizonte, no qual o pensamento histórico se funde com o utópico”. Isso tem uma explicação: embora o pensamento histórico, embebido de experiências concretas, ponha-se a criticar projetos utópicos, e o pensamento utópico lance-se além das continuidades históricas, buscando alternativas de ações e possibilidades “atemporais”, Habermas acredita que as dimensões históricas e utópicas da consciência caracterizam o próprio espírito do tempo, o que significa dizer que as duas correntes acompanham a política dos povos modernos desde a Revolução Francesa. Por esse prisma, o espírito do tempo moderno perfaz ideários políticos, históricos e utópicos ao mesmo tempo, porquanto se inscreve nas energias que precisam se renovar para manter aceso o conceito de *atualidade* sobre as expectativas adormecidas da modernidade.

Considerando que a atualidade é entendida como fenômeno social marcado pela travessia para o *novo*, ela reside na perspectiva de renovação constante e, sobretudo, nas expectativas do futuro transformador. A atualidade tem, pois, vínculos estreitos com os eventos históricos e com a apropriação interpretativa que cada época pode efetivar sobre as mudanças. A cultura ocidental, a partir do Século XVIII, por exemplo, foi apropriada pelo Ocidente cristão como *nova* era. No Cristianismo, a mudança do tempo confere a si mesmo o caráter divino do “Juízo Final”, ao passo que a designação “era moderna” ou “idade da razão” refere-se ao período político-filosófico que se vive hoje. No entanto, os vários eventos históricos ocorridos desde o início da “idade da razão”, principalmente as consequências renovadas do industrialismo, têm relegado a ideia de utopia como dimensão de sentido secundária, diante da consciência do tempo. Habermas⁴⁷ explica que as controvérsias do conceito de utopia têm lances históricos e dizem respeito à descrença nas possibilidades esperançosas da modernidade. As energias utópicas parecem, na atualidade, consumidas pelo pensamento histórico, encolhendo o futuro e modificando profundamente o espírito do tempo⁴⁸.

Não é de surpreender que os motivos que fizeram com que as energias utópicas esvanecessem diante de suas próprias fontes de renovação e que estejam relacionados

⁴⁷ Desde começos do Século XIX, o conceito de ‘utopia’ se transformou em um conceito político e polêmico, que cada um usa contra todos os outros. No início, a crítica se dirige contra o pensamento abstrato do Iluminismo e contra seus herdeiros liberais; a seguir, contra os socialistas e comunistas, mas também contra os ultraconservadores – contra os primeiros, porque eles conjuram um futuro abstrato; contra os outros, por eles conjurarem um passado abstrato (HABERMAS, 2005, p. 10-1).

⁴⁸ Habermas (2005, p. 12) continua essa discussão sobre o arrefecimento do pensamento histórico dizendo que “[...] no umbral do Século XXI, desenha-se o panorama assustador dos riscos que ameaçam interesses vitais em nível global. Isso significa que a espiral armamentista, a difusão descontrolada de armas nucleares, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, o desemprego e os constantes desequilíbrios sociais nos países desenvolvidos, problemas de sobrecarga do meio ambiente e as grandes tecnologias capazes de provocar catástrofes fornecem os temas que se introduziram na consciência pública, passando pela mídia. As respostas dos intelectuais e dos políticos refletem perplexidade. Entretanto, nem sempre, é realista a afirmação segundo a qual a perplexidade assume, cada vez mais, o lugar das tentativas destinadas a fornecer orientações para o futuro. A situação pode ser objetivamente ambígua ou intransparente. Mesmo assim, a intransferência também pode ter-se tornado uma função da disposição de agir de uma sociedade, porquanto se trata da confiança da cultura ocidental nela mesma”.

às forças produtivas e seu alto poder destrutivo. Teorias que reforçam o sistema da razão técnica, como única fonte de evolução cognitiva e social, transformam, pela dinâmica de suas expectativas, autonomia em dependência, emancipação em opressão, racionalidade em irracionalidade.

Contrário ao esgotamento da utopia, Habermas ofereceu-nos, diante de comoventes processos educativos dilatados por infiltrações sistêmicas que degeneram suas responsabilidades originais, princípios para que pudéssemos, primeiramente, denunciar as contrações induzidas pelas sincrônicas atmosferas de ações dirigidas na educação (planejamento como condução, currículo como controle, aprendizagem como instrução, avaliação como resultado etc.), perenemente corroboradas pelo direito positivo, pela monetarização procedimental e pela burocratização sistêmica.

Ele nos orienta a repensar nosso próprio papel como sujeito integrante da ordem erigida como naturalmente constituída para a *execução* dos fins últimos da educação e, ao mesmo tempo, como agente responsável pela utopia da *quase-transcendência*, isto é, da *transposição* dos papéis demarcadores da conduta retraída nas formas de saber, através do desenvolvimento da autonomia subjetiva.

Na racionalidade comunicativa, ser autônomo significa ir além do estabelecimento das normas, do sentido da verdade e da reprodução social da cultura, capacitando-se para a construção racional da ação calcada na reflexão, nas decisões lógicas, fruto da argumentação, no entendimento mútuo e no acordo possível. A conquista da autonomia, marcada pelo lugar em que o sujeito se posiciona em seu mundo, reflete o estágio emancipatório, uma consequência histórica da competência individual, comprometida com seu contexto e com as mudanças coletivas suscitadas pela utopia linguística, isto é, pela razão em expansão dos processos de ação comunicativa. Nessa perspectiva, processos educativos emancipatórios correspondem, principalmente, a práticas educativas pautadas na conduta de valores tradicionais em constante reflexão e mudança, tarefa singular para práticas educativas desacopladas de invasões e inspiradas na utopia possível.

Apontar a necessidade de processos educativos que priorizem a reflexão e a autonomia moral parece não ser mais novidade, principalmente na educação básica, tendo em vista que tais orientações há muito tempo já fazem parte dos “manuais” da formação de professores, principalmente relacionadas ao desafio da interdisciplinaridade (globalização dos conteúdos). No entanto, tais circunstâncias ainda têm que permanecer na ordem do dia da educação, sobretudo quando associamos suas metas ao discernimento e à deliberação da independência subjetiva e social, galgando as responsabilidades acerca das competências para que o sujeito ocupe seu lugar de fala e ação nos espaços públicos, conduzindo a manutenção de sua própria vida.

A capacidade com que o agir comunicativo traz de volta o interesse emancipatório das aprendizagens germinadas nos fecundos processos de desenvolvimento reflexivo, poder debilitado pelo “braço amputado” da educação tecnicizada, conduziu-nos a pensar as exigências restauradoras da racionalidade comunicativa como elo condizente com o desengate da educação das dinâmicas opressoras do desenvolvimento.

A razão comunicativa não somente denuncia as forças descomprometidas como a emancipação humana, dualizando com os desvios nos quais a predominância de outras manifestações da razão ganham corpo no terreno das ações em sociedade, mas também busca reconstruir uma base de racionalidade *trans*-hierárquica, quase transcendental, centrando-se no entendimento consensual. Tal entendimento é construído por pessoas que se *intersubjetivam*, isto é, que usam a interação como plataforma de possibilidades para que a cognição se livre de domínios externos à “lei” do argumento lógico, dialógico e refutável. Baseada na racionalidade comunicativa, a educação pode reassumir-se como eixo de liberdade, propulsora de ideias abertas a críticas que se renovam constantemente, fortalecendo-se de um poder contrário ao fracionismo, ao facciosismo, ao dogmatismo prevalentes nos espaços áridos dos processos educativos tradicionais.

Apontamos que a metodologia constituinte de orientações sociais isentas de domínios não é um prontuário executivo, dotado de receitas procedimentais. Em razão disso, Habermas não objetiva tornar a racionalidade comunicativa como “receita” geradora de condutas pragmaticamente instrutivas ou procedurais, mas como “resgate” do caráter complexo da comunicação, no que corresponde ao seu potencial crítico, fundamentado em pressupostos que “abrem as janelas” da compreensão, pondo à vista os distintos atos com que a liberdade acena e encena *novos* quadros para o pensamento e as ações humanas.

Percebemos que a construção da teoria da comunicação de Habermas traz à educação “saídas” voltadas para a transposição de formações subjetivas isoladas em suas individualidades para sujeitos comunicativamente competentes. As possibilidades de uma comunicação livre de domínios não correspondem à existência, *per si*, da capacidade inerente da interação, ou seja, o agir comunicativo não se automatiza diante da natureza intrínseca dos sentidos em ação, mas de suas processualidades, fundadas no espírito da construção conjunta das verdades.

Tomando como parâmetro esse entendimento, o saber instituído pela educação formal não é necessariamente condição existencial da emancipação, decretada por discursos legalistas que instrumentalizam a universalização de “direitos do homem”, como a certeza jurisdicional da educação como mudança. Não é pelo simples fato de existirem leis que asseguram o direito à educação que ela se realiza em sua plena capacidade emancipatória. Ao contrário, o estabelecimento de parâmetros normativos

doutrinários para a sociedade, principalmente em realidades como a brasileira, não fazem parte de uma democracia procedimental (participativa), em que os cidadãos consigam envolver-se diretamente no processo de construção das próprias leis. Por isso, a quantidade de leis vigentes, quando não servem apenas para reafirmar a tradição, amontoa-se como retórica legalista, como discurso de especialistas sem respaldo para a cultura local.

Do ponto de vista do agir comunicativo, quando a educação elimina de suas correntes a força cognitiva da reflexão, da construção e da defesa de verdades plurais, pelo simples legalismo de sua funcionalidade, não há garantias de que o desenvolvimento cognitivo se desprenda de suas amarras instrumentais. Quando os agentes da interação tornam-se competentes, do ponto de vista comunicativo, a mobilização de suas capacidades linguísticas nem sempre se deve ao potencial da racionalidade embutida nos discursos formais, instituídos sobre o *pensar* e o *agir* pedagógicos.

Por outro lado, vimos que a escola, impregnada de amarras que tornam seu funcionamento cada vez mais burocratizado, vai distanciando-se das utopias da emancipação humana pelas inflexibilidades das tradições culturais e pelas descrenças em visões de mundo menos atreladas às manifestações da razão econômica, instrumentalizada por uma dinâmica do desenvolvimento gerida por seus próprios interesses.

De encontro ao controle autorregulador dos sistemas, somente a permanente revalidação das verdades, a constante reflexão dos valores e o questionamento dos princípios da tradição, processados em promovedores discussões em espaços públicos como a escola, poderão nortear o surgimento de normas e valores cada vez mais universais. As germinantes possibilidades com que o exercício da comunicação propicia enredos com conteúdos e processos de exercício da fala, da argumentação, do entendimento, do acordo mútuo e, em suma, da revalidação das verdades sobre as coisas no mundo, aufere ao *medium* da linguagem a coordenação de diferentes instâncias da participação intersubjetiva diante das esferas normativas da sociedade.

Foi possível entender que, sob a “guarda” de uma racionalidade pautada nas verdades mais *processuais* (reflexão) do que *procedimentais* (automação), a racionalidade que guia os aspectos ampliados da comunicação processual idealiza formas de ação cada vez menos teleológicas, estratégicas e instrumentais, por priorizar a reflexão coletiva na legitimação das normas e dos valores da tradição social, perpassado pelas complexas atmosferas com que a verdade se coloca, isto é, como desafio para a obtenção do consenso entre pessoas.

O ideário do consenso nos interstícios da socialização da comunicação, fundador de recursos fundamentais para a razão comunicativa, torna-se um critério sobre o qual fluem e confluem o agir e o pensar entre sujeitos responsáveis pela construção das verdades. Sua promoção gera e é gerada por sujeitos competentes, que desenvolvem capacidades cognitivas cada vez mais favoráveis ao domínio da linguagem e suas complexas articulações sinérgicas, voltadas para a construção de argumentos favoráveis ao debate público. Para Habermas, a trilha desse processo não somente pode ser percorrida pela educação (aprendizagem reflexiva), como também faz parte de suas próprias incumbências, desde antes responsabilizada pelo Iluminismo. Para ele, o contínuo percurso nas veredas persistentes desse difícil caminho é promissor para a humanidade em seu trajeto rumo à emancipação. Portanto, a conquista da emancipação, sob as bases das energias utópicas, não é algo irrealizável, conforme creem os neopragmatistas, mas é um projeto inscrito nas renovações vitais pelas quais passam sujeitos que aprendem a ressignificar o mundo vivido, a partir dos conteúdos e dos processos pedagógicos propiciados pela escola, livre de domínios.

Nesse sentido, processos públicos de aprendizagem, que envolvem vontade de mudança e pré-disposição para “saber aprender”, são condições essenciais para a evolução da subjetividade, no que concerne à racionalização da linguagem no plano de mundo vivido. A busca pela competência comunicativa diante do pensar-agir faz parte das dimensões político-pedagógicas da escola e de seu compromisso como instância promotora da emancipação. Se à escola associam-se desafios votados ao fomento do potencial comunicativo, ela também contribui para a emergência do espírito ético, que propicia a cada sujeito responsabilizar-se por seus atos e julgar sua própria condição como agente de mudança no mundo. Assim, é preciso construir relações recíprocas entre o sistema de ensino e outros subsistemas de ação, no sentido de tentar desatrelar os “vícios” das ações procedimentais da escola (teleológicas, estratégicas, instrumentais) em ações processuais relacionadas à autonomia da formação (agir comunicativo).

Foi possível compreender, a partir da autovalorização da razão técnica sobre os processos educativos, como o enfoque da racionalidade comunicativa descortina as possibilidades da emancipação, como estágio concretamente possível pela prática cotidiana da comunicação sem dominação, e do consenso que assegura um entendimento sem coações. Não há como a emancipação desenvolver-se em um contexto dependente de um modo de pensar e agir impregnado de racionalidades técnico-instrumentais. Não obstante, a luta da educação, como condição de reprodução racional da cultura, como propulsora de competências comunicativas para a subjetividade e como base de transformação da sociedade, deve estar associada a processos de libertação de discursos, cujo *ethos* associa-se a um ideário de comunicação vinculado à formação da vontade democrática.

A educação em desacoplamento das raízes manipuladoras de sua intrínseca condição de mudança implica o desatrelamento de seus processos de aprendizagens fundados nas ciências empíricas, profundamente vinculadas quase somente ao neopositivismo. As ciências histórico-hermenêuticas, ao contrário, oferecem recursos pertinentes para que a compreensão alcance seu próprio potencial, o que implica dizer que cada sujeito é dotado da capacidade interpretativa, e esta, por sua vez, é condição essencial para processos educativos que priorizam a autonomia nas formas de pensar.

Em decorrência, a fundamentação da educação em ciências mais críticas implica a luta contra a realidade imposta pelos sistemas autorreguladores da ordem tecnificada, cujo controle social mantém sua predominância na racionalidade técnico-instrumental. A ciência, como única possibilidade de articulação do saber, como mecanismo ideológico de integração das forças sistêmicas sobre o mundo vivido, corrobora o atrofiamento da linguagem interativa e as evidências cada vez mais valorizadas pela tradição acadêmica, pelas empresas, pelo direito positivo e pelo Estado do bem-estar como cientificismo restritivo, relegando ao entendimento mútuo um papel secundário diante do moderno poder ideológico com que o capitalismo tardio comanda ações teleológicas, de razões tecnificadas para a educação.

A ciência como unidade solitária de sentido, via direta de compreensão e reconstrução do mundo, através da natureza dada, ampara o cientificismo em uma base de controle sobre as formas naturais de vida, um contexto em que a linguagem se sobressai não como condição existencial da própria vida, mas como veículo artificializado por entendimentos pontuais, restritivos. Assim, afirmamos que a educação emancipatória (reflexiva e crítica) não pode se associar a formas de agir e pensar que não validam outra forma metodológica de atuação fora da primazia do tecnicismo, da ilusão objetivista do cientificismo e do reducionismo da racionalidade como mecanismo de condução das verdades.

Enfatizamos que a reintrodução de outras formas de agir e pensar para a humanidade, que sonha com estágios sociais em que a emancipação aglutine as esperanças esfaceladas dos ideais utópicos, não está distante de práticas educativas alternativas. No percurso da educação emancipatória, a crítica (capacidade de avaliar e questionar verdades cristalizadas pela tradição) assume o imprescindível fundamento de se constituir como antítese do reducionismo e do relativismo com que recai sobre a aprendizagem um racionalismo aplicado de exacerbado agravo para a autonomia do pensamento e das ações sociais.

A priorização de posturas neopragmáticas, desenroladas com acentuado relevo nas políticas e práticas educativas contemporâneas, acentua as influências de saberes condizentes com a mesma inércia e indiferença que fizeram esmorecer os ideários da

modernidade. Afloram, no contexto do reducionismo e da linearidade com que a formação humana se enquadra na atualidade, circunstâncias globais condutoras do agir e pensar humanos adversos à “multiculturalidade”, à “pluralidade”, sobrepondo a diferença à autoidentidade, antepondo a solidão à solidariedade. A localização de valores, que se encaixam, cada vez mais, em dimensões redutoras de validade coletiva, solapa a universalidade como critério global de existência, depositando no caráter distintivo da formação humana o objeto apreendido por uma consciência individual cada vez mais egoísta e esgotada.

Com isso, um ponto importante que percebemos, ao longo da construção das ideias, foi que a intransigência das forças sistêmicas nos domínios fluidos da educação como emancipação continua colocando aos processos educativos à condição restritiva de reprodutores do racionalismo absolutista e das mesmas repressões que, no caso do Brasil, tornaram áridas as leis, as políticas e as práticas educativas desde o período do golpe militar.

Em razão disso, parece mais oportuno, para a integração social de sistemas dinâmicos, manter a ordem do pensamento que conduz à adaptação da educação, ao invés de sua própria inovação. Nesse caso, as negociações para a evocação de uma nova ordem parecem não ser preocupação dos sistemas políticos e das práticas pedagógicas. Assim, a solução de conflitos educacionais contemporâneos torna-se cada vez mais distante com o uso social de uma racionalidade que não promove o consenso. O currículo, como parâmetro desse desconforto, parece assumir conteúdos cada vez mais longínquos do sentido do entendimento mútuo como esclarecimento, da autonomia como liberdade e da emancipação como mudança social.

Afirmamos, pois, que não é suficiente renovarem as políticas voltadas aos conteúdos (plano político-pedagógico – PPP) das escolas quando as práticas pedagógicas permanecem reproduzindo em sala de aula a cultura da dominação, que interfere na seleção dos conteúdos e, com eles, nas propostas pedagógicas geridas pelas instituições totalmente administradas por referências político-econômicas. O conhecimento elegido, separado, selecionado para contextualizar a visão racional de mundo não está imune, ele mesmo, de dominação. Ele não é desinteressado de uma construção social advinda das experiências oportunizadas aos sujeitos. No entanto, livres da dominação, são seus germes ideológicos que imprimirão a condução das mudanças pessoais e sociais.

No epicentro da razão pedagógica moderna, o currículo não é adaptação, ao contrário, está imbuído de fomentar a liberdade do pensamento e das ações, caracterizado pela formação do pensamento em conflito com o mundo, mas que busca sua própria transgressão, isto é, a compreensão da ordem global e a autonomia na

formação de imagens de mundo que ajudem nas decisões sobre as situações a que impõe a realidade.

O propósito de Habermas é acender as chamas da esperança, no sentido de tornar possível restituir um padrão mínimo de racionalidade entre pares, mostrando, primeiramente, para nosso contexto imediato o quanto se faz oportuno manifestar-se *no* e *com* o *Outro*, a partir de atos comunicativos justos com o simples partilhar dos sentidos e das verdades sobre as coisas. O *simples*, nesse caso, torna-se o *complexo*, no que concerne a promover uma ordem que subjugu o *Outro* muito menos do que incite a evolução de seu valor como agente comunicativo.

Habermas mostra que sua teoria, de pretensões universais, é horizonte de reflexos locais, de impactos concretos em nosso modo de ser e lidar com as pessoas ao redor, dos pais, em relação aos filhos, dos professores, em relação aos alunos, do médico, em relação aos pacientes, entre outros. Não há hierarquias no trato com o entendimento possível, há, sim, o modo como situamos a linguagem em seu caráter comunicacional, que tanto pode se fundar na reprodução do agir instrumental como na promoção do agir comunicativo.

Não é demasiado afirmar e, ao mesmo tempo, assumir a “vergonha” com que atrofiemos a *razão de ser* da educação diante da produtividade da teoria comunicativa do agir humano. Foi possível inferir que as inquietações com que a racionalidade comunicativa promovem o pessimismo educacional a que estamos habituados nos trazem sinais de que nem tudo está perdido para a educação. Ao mesmo tempo em que crescem as patologias sociais da escola, como a violência, a racionalidade comunicativa sugere que, primeiramente, mudemos nós mesmos, os próprios agentes da educação, ou seja, os professores. O desenvolvimento deste estudo possibilitou, conforme discutimos na introdução, uma análise subjetiva sobre nossa própria identidade docente, bem como uma redefinição de nossa própria missão. Assim, a partir do momento em que fomentarmos em sala de aula as dimensões pragmáticas do agir comunicativo, estaremos facilitando aos sujeitos educativos um pouco das mesmas mudanças pelas quais passamos durante a realização deste estudo.

Para quem é fruto de uma educação atrelada aos vieses da Ditadura Militar e, com esta, de um conjunto de violências simbólicas que se instalaram ideologicamente nos processos educativos; para quem se manteve “preso” às “grades” curriculares de um sistema de ensino viciado no controle externo; para quem aprendeu a pensar sob as linearidades de formações de ideias e ações guiadas pelo tecnicismo; para quem, sobretudo, que reproduzia a cultura de uma docência amplamente regida pela manutenção da ordem, como é o nosso caso, este estudo nos trouxe, nas reais possibilidades e limitações a ele imanentes, múltiplas reflexões que nos conduziram a

questionar nossa própria identidade como “agente que cuida de gente”, isto é, como professor responsável pela promoção do desenvolvimento cognitivo do educativo.

Em vista disso, foi possível perceber o quanto contribuiríamos para a integração do educativo à ordem vigente, ao invés de facilitar seu desenvolvimento, principalmente porque não conseguíamos entender que a evolução faz parte das conquistas dos sujeitos, através do atributo da liberdade. Ocorre que, ao fim desta jornada, apontamos luzes para outras que virão, o que também significa construir novos contornos que se mostram oportunos para que possamos entender o *Outro* do processo pedagógico e, juntos, construir caminhos menos estreitos e mais condizentes com o sentido primeiro da educação como utopia e como emancipação.

Nosso intuito, portanto, a partir do diálogo com que ousamos desenvolver com Habermas, foi apontar os liames da educação invadida por forças estranhas aos seus propósitos, destacando o tecnicismo como corrente ideológica de profunda penetração nos processos educativos modernos. Em vista disso, buscamos apontar as potencialidades da teoria do agir comunicativo como fundamento substancialmente provedor de germes nutritivos para a educação contemporânea.

Pensar dessa forma, quem sabe, poderá construir caminhos que não se encurtam sob fundações puramente neopositivistas, mas que emanam, em seu trajeto, propostas mais autônomas de coordenar processos educativos mais condizentes com as necessidades de termos homens e mulheres que pensam suas vidas a partir de suas próprias escolhas... É como um barco que se desprende de suas amarras rumo aos horizontes alcançáveis da utopia.

Habermas (1980, p. 117) tornou-se um ponto quase cego diante das possibilidades emancipatórias contextualizadas por sociedade de interesses finalistas, já que “[...] em sociedades capitalistas avançadas, mais e mais pessoas têm à sua disposição qualificações universalistas, base para ação dentro de papéis”.

Habermas acredita que as crises das esferas sociais modernas, nas quais a educação se situa como espaço público, instauram mudanças estruturais profundas: a) na forma como usufruímos dos espaços democráticos; b) no Estado do bem-estar, que promove as interferências do mundo sistêmico no mundo vivido; c) no mundo do trabalho, trazendo à sociedade a derrocada do paradigma marxista das relações desproporcionais de classes, fazendo da ciência e da técnica as novas formas de dominação, constituindo-as como ideologia da integração das esferas sociais sob as gerências econômicas. Habermas enfatiza essa contextura como as referências da sociedade contemporânea.

No contexto da educação, controlada pelos sistemas de ação, a importância do saber torna-se muito mais pendente do valor que se agrega à educação como instrução, do que como reflexão sobre princípios humanos universais, isto é, a formação da consciência ético-moral dos sujeitos. Abordamos essa conjuntura para delinear e delimitar as circunstâncias com que a desarticulação do espaço escolar, como unidade democrática, tem sido vítima das invasões do mundo vivido e do uso do saber como racionalismo aplicado (baseado no positivismo). As circunstâncias desse controle formataram a educação muito mais como terreno reprodutor dos interesses econômicos do que como espaço de coordenação da comunicação ideal à razão emancipatória.

Nessas vias de raciocínio, Weber debruça sua teoria sobre os problemas da racionalização, da secularização, do individualismo e da burocratização, que envolvem as estruturas sociais e o comportamento das pessoas na cultura ocidental. São traços dominantes da nossa civilização que escancaram os relativismos do pensamento e das ações. A autonomia é relativa, e a pedagogia, que deveria encaminhar suas propostas para o sujeito autônomo, relativiza-se também. No “enforcamento” dos sentidos, propiciado pela deliberação exacerbada do poder e do dinheiro, raios da burocratização imperativa capitalista, não vemos solução para nos livrarmos dos paradoxos da modernidade, e isso culmina na absorção de dois fenômenos problemáticos: a perda do significado da vida e a perda da liberdade.

Habermas acena o desacoplamento sistema/mundo vivido como resolução para que o sujeito entenda melhor os obstáculos sistêmicos, externos à conduta reflexiva do conhecimento. Se a escola se preparar para interpor os sérios problemas induzidos pelo racionalismo aplicado (estratégia sistêmica) à ascensão da competência individual e social, a recepção crítica do conhecimento e seu reordenamento interpretativo passarão a compor uma ordem cognitiva superior à natureza das invasões educacionais. A percepção das estratégias que dificultam o fortalecimento do mundo vivido, como espaço de articulações naturais dos saberes, constitui-se a “chave”, através da qual é possível ao caráter emancipatório da razão desatrelar-se das forças extranaturais penetradas em suas orientações geradoras de esclarecimento.

Não é a educação, *per si*, que se automanipula como sendo uma expressão de vontade autônoma, mas o controle de seus expoentes caracteriza seu feixe de sentidos rumo aos infindáveis interesses que guiam sua missão. Diante desse antagonismo, a complexidade de uma razão “sensível” situa a própria dimensão universal da razão: ela se coloca como fundamento para o desenvolvimento moral e intelectual da cultura humana. A questão é discernir como suas propostas se inserem em sua própria complexidade.

No cenário desafiador da educação contemporânea, cada vez mais fica difícil reposicionar a razão humana no mesmo epicentro em que foram geradas suas próprias capacidades reflexivas e críticas. No momento em que se propagam teorias aparentemente contrárias à natureza evolutiva da razão moderna, as formações sociais, as relações subjetivas e os intercâmbios culturais alvoroçam expressividades que, muitas vezes, desconstroem os princípios constitutivos que trouxeram à razão o projeto de um *novo* mundo moderno, através de princípios universalizantes: moral, ética, justiça e ciência.

Em um mundo povoado por “demônios” autorregenerados pelas vitoriosas conquistas do relativismo nas formas de pensar e agir, o neopragmatismo torna-se a “seita” dos “cultos” que confere a fé cega na educação tecnificada, canalizando-a apenas como parâmetro latente das formas de reprodução: da cultura, do saber, do trabalho, do capital e do poder. Essa dimensão retraída de autonomia é defasária da emancipação, a nosso ver, por se constituir na principal dinâmica que toma conta dos princípios, das propostas e das práticas pedagógicas contemporâneas, cada vez mais retidas em sua dimensão de libertação e transformação, como também cada vez mais desgastadas das energias do pensamento utópico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Cortez, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contratempo, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERTEN, Andre. O conceito de aprendizagem em Habermas. In: BRENNAND, Edna G. G.; MEDEIROS, José Washington de Moraes (Orgs.). **Diálogos com Jürgen Habermas**. João Pessoa: UFPB, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: 1992.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **Éducation et globalisation**: um dialogue entre Paulo Freire et Jürgen Habermas. Thèse (Doctorat en Sociologie) – Université de Paris I – Panthéon Sorbonne, Paris, France, 1999.

_____. Processo democrático brasileiro: elementos empíricos para a compreensão de democracia deliberativa ou procedimental em Jürgen Habermas. In: _____. BRENNAND, Edna G. G.; SANDKÖTTER, Sthephan (Orgs.). **Desafios das políticas públicas na virada do século**. João Pessoa: UFPB, 2000.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (Orgs.). **Capitalismo cognitivo**: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DOMINGUES, José Maurício. Da Escola de Frankfurt aos sistemas e mundo da vida na teoria dual de Habermas. In: _____. **Teorias sociológicas no Século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a. (O mundo, hoje, v. 21).

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

_____. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. (Coleção Biblioteca Colégio do Brasil, 14).

_____. **Diagnósticos do tempo: seis ensaios**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004b. (Coleção Humanística).

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Biblioteca Tempo Universitário, 84: Estudos Alemães).

_____. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 2001, v 2.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. **Teoria de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999, v. 1.

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1997. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

_____. **Pensamento pós-metafísico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990c.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estudos Avançados.** São Paulo: USP, v. 3, n 7, set./dez., 1989.

_____. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. (Coleção Filosofia, 93).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Textos seletos.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica.** São Paulo: Cortez, 1989.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

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

MEDEIROS, Marilú Fontoura. A perspectiva habermasiana na investigação científica e a construção do conhecimento. **Veritas.** Porto Alegre, v. 41, n 162, 1996, p. 281-290.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Pieirópolis, 2000.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação:** ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

NOVAES, Adauto. **A crise da razão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia, 36).

_____. A perspectiva habermasiana na investigação científica: a racionalidade comunicativa na educação. **Veritas.** Porto Alegre, v. 41, n 162, 1996, p. 291-297.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: ____ (Org.). **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. **Revista Argentina de Educación.** Buenos Ayres, n 02, 1983.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SHÄFER, Karl-Hermann; SCHALLER, Klaus. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

_____. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação:** mimeses e razão comunicativa. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção obra-prima de cada autor, 49).

_____. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: UnB, 2000, v. 1.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt:** história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.