

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ BOLZAN

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO:
Um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da
competência interativa como aprendizado da razão comunicacional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Porto Alegre
Março de 2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO:
Um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da
competência interativa como aprendizado da razão comunicacional

JOSÉ BOLZAN

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Laetus Mário Veit

Porto Alegre
Março - 2002

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS**

B694r Bolzan, José

Racionalidade comunicativa e educação : um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da competência interativa como aprendizado da razão comunicacional / José Bolzan. - Porto Alegre : UFRGS, 2002
162 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Racionalidade. 2. Ação comunicativa. 3. Habermas, Jürgen.
I. Título.

CDU : 316.257

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/493

Normalização bibliográfica - Maria Lizete Gomes Mendes – Bel. em Biblioteconomia

In memoriam

Com profunda saudade e gratidão, a Antônio e Angelina, meus queridos e inesquecíveis pais, que, cansados de viver, não tiveram forças para esperar a conclusão deste trabalho. Que o exemplo e a solidão dolorosa da ausência se convertam em luz para nosso viver.

AGRADECIMENTOS:

À Cila, com quem, no convívio familiar, divido minhas alegrias e tristezas, meus sonhos e minhas angústias. Foi quem propiciou o apoio logístico para que este trabalho pudesse ser realizado.

À Giovana e Gabriela, pela compreensão nas intermináveis horas de isolamento para estudo.

Ao Prof. Laetus, pelo carinho, compreensão, paciência e estímulo. Principalmente pelo crédito que sempre depositou em mim.

À Profa. Nadja, pela amizade e, acima de tudo, pelo entusiasmo e brilhantismo com que exercitou a partilha do seu saber ao longo de vários cursos ministrados durante os semestres de 1999 e 2000, os quais mantiveram aceso o ânimo para levar adiante este projeto.

À Lígia Maria Rochenback, Bacharel em Letras – UFRGS, pela atenta e cuidadosa revisão do texto.

RESUMO

A presente dissertação tem como propósito, a partir do estudo e apropriação reflexiva da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, identificar espaços alternativos no ambiente escolar através dos quais possamos implementar ações didático-pedagógicas e administrativas que oportunizem o aprendizado da razão comunicativa, bem como favoreçam o desenvolvimento de competências alicerçadas na interatividade. Para tanto, partimos de uma abordagem sobre a modernidade, enquanto contextualização geral, enfatizando os movimentos filosóficos através dos quais se criaram as condições que permitiram a formulação do paradigma da subjetividade. Visando desocultar a gênese da alienação nossa reflexão esteve atenta aos elementos que oportunizaram a transformação da razão emancipatória em razão instrumental, ou seja, os motivos circunstanciais que tornaram possível a geração de patologias e a obstrução dos canais da comunicação na sociedade capitalista ocidental. A racionalidade comunicativa, como resultado da reviravolta lingüística, representa uma formulação reflexiva e crítica da razão capaz de oferecer alternativas de ação que possibilitem o resgate, a renovação e a promoção da racionalidade na sua multiplicidade de formas e vozes. Constitui-se num novo paradigma através do qual torna-se 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 escolar com múltiplas possibilidades de ação calcadas no desenvolvimento de competências interativas via aprendizado da racionalidade.

Palavras-chave: Racionalidade Comunicativa, Competência, Intersubjetividade, Ação Comunicativa, Discurso, Interação.

ABSTRACT

This dissertation has as purpose to identify - from the study and reflexive appropriation of the Theory of Communicative Acting by Jurgen Habermas - alternative spaces in school environment through which we can carry out educational-pedagogical and administrative actions that favor learning of communicative reasoning, as well as developing of abilities based on interactivity. We make use of the modernity approach as general contextualization, emphasizing philosophical movements through which conditions which favor the creation of subjectivity pattern were provided. By having in view the unconcealing of the alienation origin, our reflection was attentive to elements which supported the transformation of reason from emancipatory into instrumental, that is, the circumstantial causes that made possible the appearing of pathologies and the obstruction of communicative vias in Western capitalist societies. The communicative rationality, as a result of linguistic spinning, is a reflexive and critical formulation of reason that might offer alternative actions which make possible the recovering, renewal and promotion of rationality in its multiple forms and voices. This rationality is a new pattern, which makes possible a critical analysis of social and school pathologies resulting from rationalizing process of social and productive relations, as well as from religious and metaphysical portrays of the world. As communicative rationality privileges the intersubjective-argumentative dialogue, it fertilizes school world with many possibilities of pedagogical and administrative actions based on developing interactive competences via learning of rationality.

Keywords: Communicative Rationality, Competence, Intersubjectivity, Communicative Action, Discourse, Interaction.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Introdução

UNIDADE 1 - A RAZÃO INSTRUMENTAL

| | |
|---|-----------|
| 1.1 A formação da subjetividade | 22 |
| 1.2 Modernidade e racionalização | 29 |
| 1.2.1 A educação no contexto da racionalização | 36 |
| 1.2.2 Formação especializada: exigência da modernidade | 39 |

UNIDADE 2 – A RAZÃO CRÍTICA

| | |
|--|-----------|
| 2.1. A Escola de Frankfurt: Aspectos históricos | 46 |
| 2.2. As intenções da Teoria Crítica | 48 |
| 2.3. Do iluminismo ao positivismo | 52 |
| 2.4. A teoria tradicional e a teoria crítica | 56 |
| 2.5. A pedagogia nos horizontes da teoria crítica | 60 |
| 2.6. Teoria Crítica e Educação: Aproximações pontuais | 64 |

UNIDADE 3 – A RAZÃO COMUNICATIVA

| | |
|---|-----------|
| 3.1. A crítica à Teoria Crítica | 71 |
| 3.2 A reviravolta lingüística | 74 |
| 3.3 Racionalidade: determinação preliminar do conceito | 79 |
| 3.4 A racionalidade comunicativa | 83 |
| 3.5 A ação comunicativa | 88 |

| | |
|---|-----|
| 3.6 O mundo da vida | 94 |
| 3.6.1 Características do mundo da vida | 99 |
| 3.6.2 O conceito culturalista de mundo da vida | 102 |
| 3.6.3 Sistema e mundo da vida | 105 |
| 3.7 A racionalização do mundo da vida | 107 |
| 3.8 Razão comunicativa e construção ou produção do conhecimento? | 111 |

UNIDADE 4 – A RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

| | |
|---|-----|
| 4.1 Diagnóstico sobre a formação de patologias no processo de racionalização social | 118 |
| 4.1.1 Efeitos patológicos da racionalização no processo de formação escolar | 124 |
| 4.2 O desenvolvimento de competências como aprendizado da razão comunicacional | 130 |
| 4.2.1 O trânsito da competência monológica á competência dialógica | 132 |
| 4.2.2 A aprendizagem competente da racionalidade | 134 |
| 4.2.3 O desenvolvimento da competência comunicativa | 136 |
| 4.2.4 O desenvolvimento da competência crítica | 138 |
| 4.2.5 O desenvolvimento da competência discursiva | 139 |
| 4.2.6 O desenvolvimento da competência reflexiva | 140 |
| 4.2.7 O desenvolvimento da competência pedagógico-comunicativa | 142 |
| 4.2.8 A competência dialógico-interdisciplinar | 144 |
| 4.2.9 O desenvolvimento da competência administrativa | 145 |
| 4.2.10 A competência participativa e o aprendizado da democracia | 147 |
| ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS | 153 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 156 |

INTRODUÇÃO

Por volta do século XIV, a razão inicia uma irreversível e decidida marcha rumo ao esclarecimento. Vinha alicerçada na firme convicção de alcançar, por este meio, a tão almejada emancipação das forças sobrenaturais a que, desde sempre, mantinham-se supostamente atrelados os destinos da humanidade. A razão emancipada, acreditava-se então, criaria as condições para aliviar a dor e o sofrimento humano, dominar as forças da natureza e fazer do homem o senhor absoluto do mundo.

Para tanto, era preciso superar a racionalidade objetiva vigente então, a qual se mantinha vinculada e indiferenciada do todo, propondo no seu lugar uma nova formulação de razão que fosse capaz de desocultar os segredos da natureza e, definitivamente libertar o homem das forças do destino. A virada paradigmática daí decorrente se adecua e vincula a um projeto de racionalidade que objetivava impor-se sobre o caos do mundo natural. Portanto, de uma racionalidade objetiva, substancial, perfeitamente integrada com a natureza, transita-se a uma racionalidade subjetiva, a qual enfatiza o privilégio da consciência no processo do conhecimento.

Todavia, apesar do seu reconhecido sucesso, aos poucos, este modelo de racionalidade, apoiado exclusivamente na subjetividade, foi adquirindo conotações e construindo contornos os quais não se pudera prever no projeto inicial do esclarecimento. A eficiência do método científico na dominação da natureza e de suas forças foi se configurando inesperadamente em subjugação do próprio homem. Tal dominação se expressa através da repressão das forças supostamente irracionais da subjetividade enraizadas no mundo da vida. O desvio na rota da emancipação se constitui numa espécie de aborto em relação ao esclarecimento. Portanto, a racionalidade, que

perseguia obstinadamente o esclarecimento geral empunhando ideais emancipatórios, pela racionalização exacerbada transforma-se num instrumento de repressão, destruição e nivelamento das relações sociais básicas do mundo da vida.

A crítica frankfurtiana, conjugada com as demais críticas que a precederam, representa uma contestação veemente à onipotência de uma racionalidade subjetiva. Porém, tal crítica, apesar da sua eficácia, ainda permanece envolta nas mesmas categorias da própria formulação cognitivo-instrumental de racionalidade que pretende criticar. Apesar das insistentes e muito bem apropriadas reflexões, estudos e pesquisas para encontrar uma saída plausível para o problema da racionalização do mundo e da reificação do homem, a teoria crítica ainda não estava suficientemente madura para articular um projeto mais arrojado que sinalizasse para a superação das aporias da razão crítica. Os pensadores da teoria crítica perceberam desde muito cedo as nefastas conseqüências de uma racionalidade assentada na exclusividade da consciência de um sujeito isolado e, portanto, tornava-se urgente revitalizar o pensamento filosófico-sociológico a fim de reabilitar a razão diante dos anseios interpretativos de uma sociedade que havia se modificado fundamentalmente em sua estrutura.

Habermas, como filiado a esta matriz intelectual, cuja crítica orienta-se pelo questionamento da supremacia da razão subjetiva, foi capaz de perceber, como ninguém até então, os esquecimentos decorrentes do modo exclusivista da racionalidade cognitivo-instrumental. Com uma inigualável capacidade de análise e síntese, procura estabelecer um diálogo com a tradição intelectual de todas as matrizes teóricas possíveis a fim de reassentar em bases sólidas o seu projeto emancipatório, uma vez que seus antecessores não o haviam conseguido. Munido de invejável aparato teórico, coloca-se numa posição privilegiada para não apenas criticar a postura instrumental-dominadora da razão moderna em sua configuração positivista, mas, sobretudo, encaminhar uma proposta alternativa capaz de superar os déficits da

teoria crítica, bem como revigorar o pensamento filosófico e sociológico ocidental, permitindo o afloramento de categorias que possibilitem uma leitura diferenciada da realidade.

Percebe que as categorias do pensamento subjetivo, sobre as quais apoia-se a análise dos frankfurtianos, não oferecem consistência suficiente para a superação do atrofiamento da razão instrumental. Com o intuito de encontrar um refúgio seguro para suas inquietações, e aproveitando-se dos já adiantados estudos de Wittgenstein, Searle e Austin na área da linguagem, foi preciso provocar uma reviravolta no modo de pensar vigente, buscando assentar em pressupostos comunicativos o problema da verdade. Tal mudança de orientação desloca o centro gravitacional do processo do conhecimento para a linguagem, a fim de constituir-se em novo paradigma interpretativo a partir do qual a crítica aos complexos problemas emergentes da racionalização e coisificação pudesse encontrar abrigo seguro. Habermas (1993, p.112). percebeu a necessidade de um novo modelo de racionalidade que “[...] reconduza, sem apagar as distâncias, que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro sua alteridade”.¹

A racionalidade comunicativa, como resultado da reviravolta lingüística, representa uma nova formulação reflexiva e crítica da razão filosófica capaz de oferecer alternativas de ação que possibilitem o resgate, a renovação e a promoção da racionalidade na sua multiplicidade de formas e vozes. Representa, outrossim, um novo modelo teórico através do qual torna-se 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.

O fenômeno da racionalização, capaz de transformar os problemas humanos em assuntos de ordem técnica, a partir da frustração e do desengano revolucionário, passou a ser a temática

¹ As citações traduzidas da língua espanhola, as quais ocorrem no decurso desta dissertação, são da inteira responsabilidade do autor.

central pesquisada pelos críticos da primeira geração instalados no coração do capitalismo mundial. Habermas, como herdeiro desta tradição, não se furta da referida problemática, tendo como fundamental a sua demarcação precisa, a fim de, a partir dela, assentar os pressupostos da sua teoria da ação comunicativa. A partir do visor paradigmático da intersubjetividade, no qual se fundamenta a racionalidade comunicativa, Habermas sente-se capaz de sinalizar criticamente para um dos temas mais controversos da atualidade, ou seja, a temática da colonização sistêmica do mundo da vida causada pelo elevado índice de racionalização e burocratização administrativa a que foram submetidas as formas de vida social e as imagens do mundo.

A escola, embora resultado dos reclames de racionalização do mundo da vida, constitui-se num lugar privilegiado de educação e ensino, onde a racionalidade comunicativa tem condições concretas de frutificar. Caracteriza-se como uma instituição que possibilita a extensão da educação geral, a qual é fruto da conjugação interativa das forças que se articulam permanentemente entre o mundo da vida e mundo sistêmico. A educação é dialógica e, por natureza, essencialmente prática. Ela, por isso, intermedia o processo de socialização onde indivíduos, ao se relacionarem com outros indivíduos, dão início a um processo interminável de ensinar e aprender concomitante e recíproco. O aperfeiçoamento efetiva-se na interação com a cultura e com a tradição, onde o indivíduo absorve os valores transmitidos, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de, através da reflexão crítica, recriá-los para torná-los válidos, acessíveis e úteis às novas situações interativas. A racionalidade comunicativa, pelo fato de privilegiar a dialogicidade intersubjetivo-argumentativa, permite fecundar o mundo escolar com múltiplas possibilidades de ação didático-pedagógicas calcadas no desenvolvimento de competências interativo-discursivas. Esta dialogicidade adquire eficácia na medida em que a racionalidade comunicativa ilumina e nutre, de forma diferenciada, a fundamentação e a justificação do

processo educacional, ampliando o leque de possibilidades concretas pelas quais efetiva-se a ação comunicativa no contexto escolar.

Vemos que, com isso, colocam-se em outro patamar a efetivação do currículo e as demais práticas didático-pedagógicas e administrativas inerentes ao mundo escolar. Na racionalidade moderna, tínhamos currículo e conteúdos, bem como práticas pedagógicas e administrativas definidas conforme o modelo instaurado pelo paradigma cognitivo-instrumental. Na racionalidade comunicativa, por outro lado, temos que a construção dos elementos pelos quais a escola se constitui devem ser fruto de uma prática reflexivo-interativa que exige a participação e o compromisso dos indivíduos implicados no processo educativo. Com isso, a participação, a construção do conhecimento e a emancipação passam a configurar-se como conceitos centrais que possibilitam a formação de competências e permitem a desobstrução dos canais comunicativos emperrados pela instrumentalização da razão nas diversas instâncias da escola.

A educação escolar, como instância originalmente vinculada às esferas de valor do mundo da vida, amarga os efeitos do excessivo controle administrativo como decorrência do acelerado processo de racionalização burocrática a que tem se submetido a sociedade ocidental. A escola, colonizada por mecanismos da racionalização sistêmica transforma-se num espaço onde a formalização de suas relações a aponta muito mais como um veículo de propagação de relações desiguais do que a oferta alternativa, criativa, crítica e comprometida com a possível construção interativa do conhecimento e da emancipação humana. Assim, a ação comunicativa está sendo proposta como meio de revitalização da escola e do verdadeiro sentido da autonomia, o resgate e a reocupação dos espaços democráticos, motivados por uma nova formulação racional que privilegia o embate argumentativo, elegendo o melhor argumento como a única força admissível na rota do consenso.

Do monólogo passa-se ao diálogo, do subjetivo transita-se para a intersubjetividade, trazendo para a mesa do debate todas as dimensões humanas fundamentais que se fazem permanentemente presentes através do mundo da vida, cuja bagagem carregamos às costas. Esta virada no modo de proceder em relação ao conhecimento produz conseqüências em todas as demais instâncias do saber humano, especialmente na educação. A educação escolar perde, com isso, o seu caráter depositário, repetitivo e acrítico, abrindo-se para uma experiência permanente de revitalização, tanto na sua estrutura pedagógica quanto administrativa.

Por isso, sendo a escola um lugar privilegiado de formação humana e científica e, portanto, fortemente controlada pela racionalização administrativa sistêmica, é nosso propósito na elaboração desta dissertação, tendo como referência o pensamento de Jürgen Habermas, oportunizar, através de ações didático-pedagógicas e administrativas, o desenvolvimento de competências interativas via aprendizado da razão comunicacional.

Enfim, a racionalidade comunicativa instala-se como o luzeiro que nos auxiliará na identificação dos espaços sociais doentios colonizados pela racionalidade sistêmica na obscuridade ideológica, apresentando-se como uma alternativa para resgatar a função da escola e o sentido pleno da educação. Que sejamos os arautos destes novos ventos que sopram através do quadrante da comunicação e possamos assim cultivar um projeto que, fermentado de baixo para cima, ofereça a possibilidade de construir o consenso qualificado através do debate crítico e livre, onde prevaleça sempre, como regra universal, a força do melhor e mais qualificado argumento.

Por isso, para a consecução do objetivo expresso anteriormente, nos propomos, na primeira unidade do presente trabalho, construir uma contextualização geral da filosofia como prenúncio básico da formulação da razão subjetiva. Oportunizamos, assim, uma passagem sobre alguns dos principais movimentos filosóficos que precederam a virada paradigmática da racionalidade moderna, a qual Habermas denomina como formulação cognitivo-instrumental.

Esta visão panorâmica inicial procura dedicar especial atenção aos fatores que determinaram a formação da modernidade, bem como, a partir das análises de Max Weber, enfatizar a racionalização como resultado da organização da atividade produtiva e burocrático-administrativa da sociedade. Não obstante a amplitude da temática, a qual nos condiciona a uma abordagem simplória, estamos cientes que condensar aproximadamente vinte e cinco séculos de filosofia em poucas páginas pode representar um reducionismo exagerado.

A vigência da racionalidade cognitivo-instrumental no ambiente escolar se faz sentir nos excessos burocráticos de administração e controle, os quais refletem a necessidade de adaptá-la aos caprichos dos padrões subsistêmicos, ou seja, dinheiro e poder. A formação de profissionais especializados visa atender aos reclames do mercado e da organização administrativo-burocrática. Tal encaminhamento da educação moderna tem levado filósofos e pensadores ligados às ciências humanas a questionar a cegueira a que são acometidos os profissionais especializados perante o mundo da vida. A elaboração de um excursão analisando a problemática da educação tem por objetivo apontar os rumos de um projeto formativo que se legitima a partir do paradigma da subjetividade, a qual aposta na formação do profissional especializado para competir no mercado como protótipo de homem a ser perseguido.

No segundo momento, concentramos nossos esforços reflexivos na compreensão da teoria crítica da Escola de Frankfurt, cujo núcleo intencional básico se articula em torno das categorias do esclarecimento e da emancipação. Visando desocultar a gênese da alienação, como era o propósito dos teóricos críticos, nossa reflexão esteve atenta aos elementos que oportunizaram a transformação da razão emancipatória em razão instrumental, ou seja, os motivos circunstanciais que tornaram possível a geração de patologias e a obstrução dos canais da comunicação na sociedade capitalista ocidental. Neste sentido, a teoria crítica pretende resgatar a categoria da reflexão como instrumento capaz de reavivar a crítica ao modelo cognitivo-instrumental de

conhecimento assentado sobre os pressupostos do positivismo. Por fim, na tentativa de aproximação entre teoria crítica e educação, temos que a pedagogia, problematizada a partir dos pressupostos da crítica, representa uma alternativa para a superação das enfermidades escolares advindas da racionalização das formas de vida social, ao mesmo tempo em que, através da auto-reflexão, procura fecundar e fertilizar uma ação educativa voltada para a autonomia e a emancipação.

Na terceira unidade, cuja preocupação está voltada para a apropriação exploratória do pensamento de Habermas enquanto instrumental teórico para fundamentar este trabalho, de entrada, nos deparamos com a apresentação da crítica habermasiana à Dialética do Esclarecimento concentrada nas categorias de verdade, racionalidade e democracia, as quais seriam responsáveis pelos déficits que prejudicaram e até mesmo impediram o trânsito evolutivo em direção à solução de tais aporias. A reviravolta lingüística, enquanto movimento paradigmático alternativo proposto por Habermas para a superação dos impasses acima identificados, fundamenta-se no deslocamento do conhecimento de uma consciência monológica subjetiva e absolutamente solitária para o âmbito mais abrangente da intersubjetividade lingüística. Com isso, altera o lugar do sujeito, que passa de observador imparcial a participante ativo do processo de construção interativa do conhecimento. Com a abordagem de alguns fatores que propiciam uma determinação preliminar do conceito de racionalidade, pretendemos, a exemplo de Habermas, proceder a uma limpeza do terreno para assentar em bases sólidas a racionalidade comunicativa, a ação comunicativa e o mundo da vida. Conceitos estes que se configuram como centrais na Teoria da Ação Comunicativa, em torno dos quais giram as categorias que fundamentam os pressupostos de uma nova formulação de racionalidade. Enfim, procuramos compreender e reunir nesta unidade temática as categorias relevantes que fundamentam e justificam a racionalidade comunicativa. O item que trata do racionalismo

moderno concentra nossa atenção em torno dos processos de modernização societária e modernidade cultural como fatores responsáveis pelas transformações ocorridas no interior dos mundos sistêmico e da vida, respectivamente. Finalmente, na forma de excursão, oportunizamos uma abordagem comparativa do conhecimento perante as duas versões paradigmáticas trabalhadas com o propósito expresso de explorar possíveis aproximações entre as temáticas educativa e comunicativa, identificando as conseqüências da reviravolta pragmática no processo do conhecimento.

Finalmente, ante esta laboriosa e árida caminhada perseguindo os veios da razão crítica, incumbe-nos a tarefa de apresentar e propor a racionalidade comunicativa como alternativa viável cujo aprendizado viria a contribuir para a suplantação da racionalidade cognitivo-instrumental. Conforme nossa intenção, expressa no objetivo acima, pretendemos aproximar a problemática teórico-comunicativa à prática educativa, muito embora, de certa forma, já o tenhamos feito no transcurso do trabalho. Em vista disso, nossa proposta, no primeiro momento, é realizar um trabalho de leitura diagnóstica da vigência da racionalidade instrumental no ambiente escolar, anotando os seus resultados negativos decorrentes dos excessos da organização burocrático-administrativa. Em contraposição ao modelo de formação especializada que privilegia o aprendizado cognitivo, visto especialmente no primeiro capítulo, propomos, a partir da racionalidade comunicativa, algumas alternativas didático-pedagógicas e administrativas a partir das quais torna-se possível o desenvolvimento da competência comunicativa, sem, no entanto, desprezar as conquistas da racionalidade científica, como é o intuito de Habermas. O desenvolvimento da competência interativa exige a descoberta e criação de espaços alternativos no ambiente escolar, através dos quais torna-se viável levar adiante tanto a pesquisa científica quanto a formação de pesquisadores competentes e, acima de tudo, conscientes do limite de tais empreendimentos, assim como sabedores das conseqüências previsíveis e dos resultados

práticos. A formação da competência interativa como exigência da razão comunicacional não quer se opor à formação do profissional especialista vigente no quadro educacional atual. Visa complementar tal formação, temperando-a com o resgate interpretativo dos demais aspectos humanos e sociais vigentes de forma velada, os quais tornam possível tanto a ciência quanto outros saberes. Enfim, apostamos no fato de que é possível conjugar competência comunicativa e profissional como complementares e não excludentes no processo de formação humana.

E, para encurtar a distância entre o ponto de partida e o de chegada, partindo da modernidade, procuramos evidenciar a virada paradigmática da subjetividade e o fenômeno da racionalização. Visando perscrutar a gênese da alienação, preferimos nos deter na crítica frankfurtiana à instrumentalização da razão e ao desencantamento do mundo. A racionalidade comunicativa é o nosso abrigo definitivo enquanto instrumental teórico capaz de dar guarida às nossas inquietações. E, por fim, com o desenvolvimento de competências, ensejamos fertilizar a prática pedagógica e administrativa com a dinâmica da interatividade, propiciando uma tradução da teoria do agir comunicativo para o âmbito da escola.

UNIDADE 1 A RAZÃO INSTRUMENTAL

O problema que persegue a busca de racionalidade, desde a antigüidade até os nossos dias, é o da permanente busca de uma fundamentação última, a qual seja válida para apoiar definitivamente as conquistas da razão. Contudo, apesar desse intento parecer impossível, a razão, neste andejar errante através dos tempos, foi se formulando e reformulando a partir de conotações contextuais históricas e vitais, as quais oportunizaram a pluralidade de formulações que podemos observar hoje no panorama histórico da racionalidade ocidental.

Nosso trabalho se inicia, basicamente, levando em conta a caminhada da razão a partir da modernidade, muito embora não se possa deixar absolutamente de lado as formulações de racionalidade que a precederam e convivem lado a lado. A modernidade somente tornou-se viável enquanto projeto de esclarecimento e emancipação porque inscreve-se potencialmente tanto no mito quanto na razão objetiva, os quais foram suficientemente sólidos para alicerçar até então os grandes sistemas do conhecimento. Tanto a razão mítica quanto a razão objetiva se mantêm ainda irremediavelmente presas à natureza. Contudo, foi com o advento da modernidade que a razão adquiriu contornos de independência, permitindo, a partir das sendas do renascimento, o desabrochar de uma nova aurora para a humanidade, a qual vinha marcada pelo desânimo e pela ausência de perspectivas.

Por isso, nesta primeira unidade, onde abordamos a temática da razão instrumental, bem como a formulação da subjetividade, procuramos enfatizar os fatores e movimentos que determinaram a virada paradigmática da subjetividade, entre os quais Habermas aponta para o Renascimento, a Reforma e a Revolução Francesa. Estes, afinados com outros movimentos

filosóficos como o nominalismo, o empirismo e o racionalismo foram decisivos para a afirmação da subjetividade. O iluminismo veio para fortalecer e reordenar afirmativamente a confiança na razão, muito embora já se permitiam sinalizar os seus pretensos desvios, como o único instrumento capaz de desocultar os segredos da natureza e promover a autonomia e o esclarecimento. A modernidade, recusando imitações, pretende tirar de si mesma, sem tomar de outras épocas, a fundamentação dos seus princípios (1.1)² O fenômeno da racionalização das formas de vida, assim como o desencantamento do mundo se refletem como consequência dos excessos da organização racional da produção e da formação humana e social devidamente controlada pela burocracia sistêmica. A incidência deste fenômeno oportuniza a fragmentação do saber, a exclusão da magia e dos valores sobrenaturais, despindo o mundo do seu revestimento de caráter místico (2.2). A educação, no contexto da racionalização, vem regulamentada e controlada pelo poder público, cujos efeitos se refletem no planejamento pedagógico, na organização curricular e na definição de conhecimentos de cunho científico. Suas práticas didático-pedagógicas se fundam na eficiência e na assimilação de um ensino centrado em conteúdos, cuja avaliação privilegia a memória e a repetição (2.2.1). Para tanto, a escola transforma-se num centro de formação profissional o qual visa atender as demandas do progresso. A formação escolar vem orientada por um protótipo de homem centrado na figura do profissional especializado e do técnico competente para desempenhar funções específicas no mercado (2.2.2). Enfim, a educação escolar passa por uma articulação racional e rigorosa de planejamento, organização e controle dos conteúdos ministrados, cujo fim visa coincidir com o treinamento de habilidades técnicas para desempenhar funções previamente inscritas pela racionalidade instrumental.

² A referência numérica que aparece na introdução de cada capítulo, tem por objetivo sinalizar para os respectivos desenvolvimentos consolidados posteriormente na estrutura da unidade temática.

1.1 A formulação da subjetividade

Inicialmente, a razão, na sua formulação mítica, era produzida, “[...] como contato ininterrupto do particular com o particular, como a correspondência do semelhante com o dessemelhante, como o espelhar-se de brilhos e reflexos, como encadeamento concreto, entrelaçamento e mistura [...]” (HABERMAS, 1990, p.39). Tal descrição representa um modelo de racionalidade que, num primeiro esforço esclarecedor, ao tentar dizer a realidade usando categorias da própria natureza a ela se mantém presa e irremediavelmente entrelaçada. A narrativa das origens denota essa tentativa de explicar o mundo e ao mesmo tempo dizer o princípio, atualizar a gênese através do rito e da palavra. Na narrativa, o ideal e o real se entrelaçam harmoniosamente numa linguagem natural para justificar a seu modo o fenômeno primordial.

A transição do mito ao *logos* é descrito por Habermas da seguinte forma: “[...] o conceito do ser surge no momento da passagem do nível conceitual da narrativa para o esclarecimento dedutivo que segue o modelo da geometria” (1990, p.39). Portanto, a virada paradigmática da objetividade, ocorrida no contexto histórico-social-político grego por volta do século sexto da era pagã, se caracteriza pelo esforço da razão para justificar a natureza e transpor para os horizontes mais abrangentes e abstratos do *logos* a explicação do mundo. De um pensamento intuitivo que formula sua compreensão em termos de religião, transitam os gregos para uma razão dedutiva a partir da qual pudessem formular conclusões que satisfizessem a mente curiosa e inquieta do homem na busca da fundamentação.

Mas, mesmo no contexto do reinado da metafísica não faltam críticas ao problema dos universais. O nominalismo se constitui no ponto de partida de um processo que, ao longo dos séculos, viria desembocar naquilo que os filósofos do iluminismo sabiamente denominaram modernidade. As raízes deste processo se situam no horizonte do primeiro abalo do ser como fundamento estável da metafísica, mesmo que apesar de tudo ainda se mantenham presa a ela de forma inexorável. A modernidade representa um processo histórico que foi gerado e nutrido lentamente no ocidente a partir da crítica nominalista do século XIV ao problema dos universais desembocando no empirismo e no racionalismo pela colocação do problema da subjetividade, princípio em torno do qual, segundo Hegel, gira todo o processo que se desencadeou a partir de então no ocidente.

De acordo com as observações de Habermas, a metafísica recebe do nominalismo um duro golpe através do qual se prenunciavam as transformações renascentistas e abrir-se-ia caminho ao espírito da modernidade. “O pensamento nominalista enfraquece as *formae rerum* rebaixando-as a *signa rerum* que o sujeito cognoscente simplesmente subordina às coisas – a nomes que afixamos às coisas” (HABERMAS, 1990, p.40-41).

O aparato lógico-gramatical que desenvolveram os nominalistas através da leitura e comentário de textos relativos à ontologia permitiram uma severa crítica ao conceito de razão apoiada na unidade logocêntrica vigente transformando a experiência na única medida confiável de certeza. Para Ockham, os universais definitivamente não existem, são considerados meros nomes, os quais têm apenas a função designativa das coisas. Os conceitos são meras palavras sem existência real, que apenas resultam da abstração intelectual a partir da percepção sensível. O que realmente conhecemos são as coisas que experimentamos. Enfim, o nominalismo representa, assim, o prenúncio de um desmonte da tradição grega e latina calcada no universalismo

metafísico, muito embora ainda não se vislumbrassem com nitidez os desdobramentos que estavam por vir.

O empirismo, apoiado na sensibilidade, leva a crer que o acesso à verdade possa ser deduzido das próprias coisas no fluir espontâneo da experiência. O conhecimento, a partir de então resultado da relação sujeito-objeto, se efetiva mediado por constantes experiências da sensibilidade que, associadas à indução, constituem-se em porta de acesso confiável à verdade. Portanto, o conhecimento é marcado pelo esforço reflexivo da razão conjugada com a sensibilidade donde prevalecem as informações da experiência, esfera capaz de confirmar ou negar as hipóteses levantadas. O retorno ao ponto de origem leva à confirmação ou negação da verdade. Os empiristas preocupados com a ineficiência do pensamento filosófico no acesso e conhecimento da natureza, se propõem a formular um novo método baseado na indução e na experimentação, para conhecer o mundo, dominar as coisas e desenvolver a ciência. O *Novum Organum*, escrito por Bacon em contraposição ao *Organum* aristotélico, representa este instrumento novo capaz de oferecer as condições para uma intervenção eficaz na natureza, bem como produzir mudanças significativas nos rumos até então tomados pelo conhecimento.

Finalmente, para Habermas, (1990, p.40-41) “O nominalismo e o empirismo têm o mérito de terem descoberto as contradições do princípio metafísico e de terem tirado disso conseqüências radicais”.

Como decorrência dos efeitos atribuídos aos movimentos filosóficos supracitados do nominalismo e do empirismo, bem como apoiados na convicção de que as informações da experiência são fonte de constantes enganos, a razão moderna se apresenta também enquanto formulação racionalista. Nesta acepção, a razão se revela como o único caminho viável e fundamentação última através da qual é possível estabelecer um processo seguro de conhecimento. A crise provocada pela rápida transformação dos antigos valores reforçou ainda

mais a crença na capacidade humana de criar alternativas a partir da própria razão. À filosofia, agora em parte dissociada da teologia e liberta da tutela da Igreja, cabe a tarefa propedêutica de demonstrar as possibilidades do emergente paradigma científico experimental, bem como de justificar seus pressupostos alicerçados na subjetividade. Dessa ruptura dialética com a totalidade de sentido presente no pensar filosófico antigo e medieval é que brota a modernidade como um processo histórico, destituindo a natureza do seu sentido total ao mesmo tempo em que investe a subjetividade como o centro possibilitador da significação última. Para Manfredo A. de Oliveira,

A modernidade emerge como a ruptura entre o homem e o Todo, o que provoca uma inversão da situação anterior: ao invés de o homem experimentar o sentido a partir do Todo maior, a natureza, agora, aparece como destituída de qualquer sentido e o homem como a fonte última de sua determinação. Com esta reviravolta, surgiu a ciência moderna, através de que o homem articula o sentido de tudo e tenta impô-lo, por sua ação, ao real (OLIVEIRA, 1997, p.204).

A virada paradigmática de retorno à subjetividade se constitui na força fundamentadora através da qual se efetiva o sentido pleno da realização humana. “O homem não se entende mais inserido num todo maior, que, heteronomamente, lhe fornece o sentido de sua vida, mas ele mesmo é fonte de sentido de qualquer todo, já que é o lugar que determina o seu sentido de tudo” (OLIVEIRA, 1993, p.72). Portanto, a partir do princípio da subjetividade que, na visão de Hegel, tudo se torna pensável na modernidade, e em torno do qual tudo gira, torna-se possível a “emergência da soberania do sujeito autônomo sobre si mesmo” (OLIVEIRA, 1993, p.72.)

Segundo Habermas, a passagem para a modernidade, bem como os principais fatores que delimitaram tal transição, só puderam ser vislumbrados historicamente por Hegel, no século XVIII, a partir de um olhar retrospectivo. Habermas aponta ainda para o fato de que os «tempos modernos» ou «novos tempos» são marcados nitidamente pela “descoberta do «novo mundo» assim como o Renascimento e a Reforma, os três acontecimentos por volta de 1500, constituem o limiar histórico entre a época moderna e a medieval” (HABERMAS, 2000, p.9). Portanto, na origem dos «novos tempos» é possível entrever acontecimentos significativos, os quais são

didaticamente delimitados para sinalizar a transição para uma nova mentalidade que, segundo Hegel, é fundamentada por uma estrutura subjetiva, horizonte a partir do qual tudo passa a ser pensável. Oliveira, (1999) numa leitura habermasiana, considera que a característica central da modernidade se constitui na virada paradigmática que engendra a substituição da razão objetiva fundada na natureza e na história da salvação por uma razão subjetiva fundada na liberdade e na vontade ilimitada do sujeito.

A demasiada confiança na razão adquirida a partir do renascimento e da reforma, parte do pressuposto de que “[...] a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade” (HABERMAS, 2000, p.12). Ao levantar a questão da “auto-certificação” ou “auto-fundamentação” de uma razão voltada sobre si mesma e de um sujeito soberano, a modernidade pretende romper definitivamente com a tradição, bem como gerar, por sua conta e risco, os critérios próprios de justificação. Isto ganha ênfase quando em sua interpretação Habermas afirma que,

A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de recorrer a subterfúgios. Isto explica a susceptibilidade de sua auto-compreensão, a dinâmica das tentativas de «afirmar-se» a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias (HABERMAS, 2000, p.12).

Se o limiar histórico da modernidade se situa em torno de fatos marcantes que rodearam a metade do segundo milênio, tais como a tomada de Constantinopla, o Renascimento e a descoberta e colonização do novo mundo, a linha mestra do trânsito paradigmático da objetividade para a subjetividade, por sua vez, começa a ser demarcada principalmente através da Reforma e dos movimentos filosóficos adjacentes ao empirismo e ao racionalismo. “Os acontecimentos-chave históricos para o estabelecimento do princípio da subjetividade são a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa”(HABERMAS, 2000, P.26). Tais movimentos

filosóficos, os quais emergiram no conturbado fluir dos séculos XVI a XVIII, aparecem como arautos de uma liberdade diferenciada, formulada a partir do pressuposto da subjetividade, cujo fundamento da verdade revela em cada um deles um acesso peculiar.

O iluminismo apoia-se na confiança absoluta na razão que, sem uma fundamentação externa, se faça suficientemente forte para superar definitivamente o mito e as forças sobrenaturais que governam os destinos da humanidade, bem como perscrutar os mistérios do mundo e dominá-lo. De acordo com a interpretação de Habermas,

O projeto da modernidade formulado no século XVIII pelos filósofos do iluminismo consistia em seus esforços para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universal, e a arte autônoma, de acordo com sua lógica interna. Ao mesmo tempo este projeto pretendia liberar os potenciais cognitivos de cada um destes domínios para emancipá-los de suas formas esotéricas (HABERMAS, 1988, p.95).

Com o descrédito dos valores religiosos, o homem iluminista se depara com a necessidade de fundamentar uma normatividade que atenda aos anseios de autonomia e soberania do sujeito obedecendo os costumes vigentes e emergentes. Nos ideais do iluminismo está estampado um novo projeto que, ancorado na reflexão, promove a afirmação do sujeito autônomo no processo de libertação e emancipação da humanidade (PRESTES, 1996, p.19-24).

A soberania da subjetividade no processo do conhecimento afirma a reflexão como instância privilegiada de justificação da crítica e da autocrítica. No âmbito do estado e das relações sociais passa a prevalecer o “princípio da liberdade da vontade” do indivíduo em relação às antigas prescrições. No que concerne à cultura, a ciência assume contornos onde se delineia a possibilidade de conhecer objetivamente, bem como contestar o que antes era tido como infalível, inatingível pela razão e inquestionavelmente certo. No campo da normatividade, a moral não se justifica mais por meio da revelação, mas na liberdade subjetiva do bem-estar individual em consonância com o interesse universal. Assim também a arte romântica, patrocinada pela subjetividade, assume contornos de interioridade. Enfim, arremata Habermas em sua análise a

partir de Hegel sobre o estabelecimento do princípio da subjetividade: “Na modernidade, portanto, a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte transformam-se igualmente em personificações do princípio de subjetividade” (HABERMAS, 1988, p.27-28).

Na formulação do princípio da subjetividade, entendida no contexto circunstancial da modernidade, Habermas (1988, p.28) ressalta que “Trata-se da estrutura de auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo «especulativo»”. Para Marilena Chauí, o ponto de partida do conhecimento, na modernidade, é a reflexão ou a consciência de si reflexiva, o que significa dizer que “[...] os modernos partem da consciência da consciência, da consciência do ato de ser consciente, da volta da consciência sobre si mesma para conhecer-se como sujeito e objeto do conhecimento e como condição da verdade” (CHAUI,1985, P.80).

Finalmente, o princípio de auto-consciência, horizonte em torno do qual gira e passa a ser pensável a modernidade, configura-se a partir do “cogito cartesiano” e da “figura da consciência de si absoluta” de Kant, a qual, enquanto instância máxima de julgamento, enquanto tribunal do sujeito, se torna apta a justificar, a partir de si mesma, a validade ou a falsidade. A subjetividade passa a ser o critério por excelência a partir do qual se instaura a possibilidade da validação e justificação na modernidade. (HABERMAS, 2000, p.28-29).

1.2 Modernidade e racionalização

A sociedade moderna passou por um processo acelerado de mudanças que afetou a estrutura social e cultural nas suas variadas instâncias. Weber o caracteriza como racionalização e desencantamento das imagens religiosas e metafísicas. Tal processo significa, por um lado, a eliminação da dimensão mágica desde sempre presente nas ações humanas, ou seja, aquela mescla de pressupostos divinos e humanos que permeavam e mantinham coesa a sociedade, e, por outro, significa a invasão pura e simples de uma concepção cognitivo-instrumental de racionalidade capaz de desvendar todos os mistérios do mundo dispensando as forças sobrenaturais.

Ao excluir o valor da magia, da crença em valores sobrenaturais, o mundo perde o encanto, perde aquele sentido original que mantinha o homem vinculado à natureza por uma força inobjetivável. “À medida que avança a racionalização o mundo se desencanta, perde o seu sentido mágico, de modo que ele apenas ‘é’ e ‘se passa’ unicamente, mas não significa mais” (CARVALHO, 1997, p.141). Com isso, Carvalho refere-se à questão do desencantamento como a perda do sentido que se escondia de forma fluida e fugidia na força fantasiosa da magia capaz de religar constantemente o natural e o sobrenatural, num jogo que se expressa autenticamente na síntese da vida.

O mundo moderno racionalizado burocraticamente, ao negar a magia supostamente presente nas “condições de vida”, recorre aos meios técnicos como alternativa para realizar seus objetivos. Portanto, para Weber, a racionalização como processo organizado e organizável através do qual se torna possível conseguir resultados eficazes, representa em parte, a confiança

na capacidade ilimitada da razão humana conhecer ou poder vir a conhecer o mundo sem a concorrência de forças mágicas ou dos sistemas da filosofia clássica. Segundo Weber, a racionalidade é compreendida como possibilidade, como capacidade humana de explicar e justificar com juízos verdadeiros a totalidade de coisas existentes no mundo objetivo. Isto quer dizer convicção de que o mundo da objetividade pode ser conhecido utilizando-se meios técnicos adequados, os quais são fornecidos pelo auxílio da ciência que, não obstante, sofre de uma insuperável limitação.

A intelectualização e a racionalização crescentes não significam pois um crescente conhecimento geral das condições gerais da nossa vida. O seu significado é muito diferente: significam que se sabe ou se acredita que, em qualquer momento em que se queira se pode chegar a saber; que, portanto, não existem em torno de nossa vida poderes ocultos e imprevisíveis, mas que, pelo contrário, tudo pode ser dominado através do cálculo e da previsão. Isto significa simplesmente que se exclui o mágico do mundo (WEBER, 1979, p.121-122).

Diante do problema da racionalização crescente, Weber percebe, além do desacoplamento entre vida real e sistema burocraticamente administrado, o fenômeno da autonomização das esferas de valor como a ciência, a moral e a arte, adquirindo cada uma delas um campo próprio no qual se produzem, regulam e estabelecem, de forma racionalizada, as relações sociais. Como consequência da racionalização provocada pelo progresso da ciência e da tecnologia, bem como da divulgação dos seus resultados pela escola, as ações pedagógicas se formalizam, isto é, instauram-se não mais numa relação envolvente de sentido mas reguladas unicamente por meios técnico-formativos. Tendo em conta esta “nova ordem”, o profissional da educação passa a ser, segundo Weber, um vendedor de conhecimentos em troca do dinheiro que lhe é pago para professar do alto da sua cátedra. Isto significa que o profissional deve mostrar competência diante do conhecimento empírico a ser transmitido, tendo como máximas a clareza e o rigor conjugados ao profissionalismo.

Por que o professor deve se restringir a dar aulas monitorado pela clareza e pela evidência? A isto Weber responde como razão profunda o desencantamento do mundo. A racionalização progressiva levou ao desacoplamento entre a vida e o sistema tendo como consequência a morte da árvore do sentido. O mundo racionalizado pelo progresso banuiu aqueles valores que mantinham o entrelaçamento entre a vida e as demais dimensões do conhecimento.

O destino do nosso tempo, racionalizado e intelectualizado e, sobretudo, desmitificador do mundo, é que precisamente os valores últimos e mais sublimes desapareceram da vida pública e se retiraram, ou para o reino ultra-terreno da vida mística, ou para a fraternidade das relações imediatas dos indivíduos entre si (WEBER, 1979, p.150).

A racionalização provocou a dispersão do sentido. Com o mundo racionalizado perdeu-se o encanto, a magia, que desde sempre permearam as ações humanas, em favor da burocracia racionalizada, da eficácia, do cálculo frio e das relações estritamente profissionais.

O processo de fragmentação do tecido do conhecimento promovido pelas ciências é um exemplo nítido do cada vez mais elevado índice de instrumentalização do saber capaz de banir o sentido mais profundo e dissimular as forças espirituais supostamente presentes na natureza. Estas forças dispensadas e até mesmo ridicularizadas pelo conhecimento científico não se enquadram nos parâmetros objetificantes do método. Ao não se deixar prender em métodos e técnicas escapam da quantificação para uma avaliação criteriosa da ciência. A vida não se deixa prender pela objetificação científica e portanto seu sentido, que escorre nas veias do fluxo existencial, esbarra nos pressupostos da lógica e do método. O sentido presente na magia, no encanto, não se deixa prender nas formulações abstratas do conceito.

Com a racionalização científica moderna o homem não precisa mais das forças ocultas e misteriosas que exigiam repetidamente sacrifícios e oferendas. A razão instrumental, pelo método e pelas regras da lógica, declara-se absolutamente capaz de conhecer e conseqüentemente dominar a natureza através do cálculo e da previsão planejada. Em vez das forças ocultas,

misteriosas e incertas, os meios técnicos e o cálculo rigoroso se prestam para realizar a intermediação do progresso. Em consequência paga-se o preço do artificialismo onde mundo e homem são governados como se fossem máquinas. “Não seria incorreto dizer que a ciência moderna estaria constituída de um significado meramente técnico, frio, instrumental e calculista e por isso mesmo eminentemente progressista” (CARVALHO, 1997, p.145).

Se atentarmos ao que Weber quer dizer por progresso veremos que isto significa a sempre renovada superação qualitativa. A razão moderna, através da ciência, deu início a um jogo sem fim, e portanto sem sentido, na busca do sentido que ela mesma desprezou para que pudesse se desenvolver. O mito da eterna busca da superação é o preço que se há de pagar pela exclusão precoce do sentido.

Segundo Carvalho (1997), a ciência moderna, com a racionalização, sofre um duplo efeito pois se torna fator de desencantamento, ou seja, meio através da qual o mundo se despe do caráter místico pela explicação instrumental e pelo cálculo e, por outro lado, se constitui ela mesma desencantada pois seu procedimento acontece sem a concorrência das ditas forças mágicas. A racionalização criou no homem um grande vazio, destituindo a plasticidade mítica da existência vinculada à natureza e tornando a vida sem sentido onde os homens se cansam e não se saciam de viver. Isso em Weber vem ligado à idéia de progresso cuja essência é a permanente superação dos estágios de conhecimento ora atingidos, denotando desde já um caráter relativo e provisório da verdade capaz de ser desinstalada total ou parcialmente a qualquer momento.

Mas, que racionalidade é esta que se desenvolve no ocidente capaz de provocar tantas transformações? Como caracterizá-la? Segundo Weber, esta racionalidade, a qual tem como pressuposto básico o procedimento lógico-metodológico, constitui-se numa conduta racional rigorosa de planejamento e controle dos meios, tendo em vista fins previamente determinados. Neste tipo de conduta racional o cientista faz validar o conhecimento pelo único filtro possível, o

da experiência empírica, a qual demanda um controle rigoroso do processo utilizando-se de instrumentos que atestam, pelo resultado obtido, a validade do procedimento. O controle rigoroso dos meios proporciona uma caminhada segura na direção dos fins previamente traçados, fins estes inscritos no próprio início do processo.

Essa conduta racional, pela eficiência que produz, invade todos os âmbitos da sociedade organizando e regulamentando a ação humana. Aqui se poderia enumerar uma gama enorme de formas de ação as quais foram racionalizadas segundo o procedimento meio-fim. Todavia, o que interessa, no entanto, é a racionalização extremamente burocratizada e tecnicizada que ocorre no âmbito escolar.

No último século percebemos que a regulamentação, o controle e a organização da educação escolar pelo poder público foi se tornando cada vez mais efetiva. Sua estrutura interna foi se submetendo à racionalização burocrática. As escolas converteram-se numa espécie de empresa de cunho capitalista economicamente subordinadas ao estado emergente e por isso devidamente controladas pela burocracia do poder público. Isso provoca, segundo Weber, a exemplo da empresa burocraticamente organizada na sociedade capitalista, uma separação entre o trabalhador e os meios de produção. O trabalhador e o trabalho educacional escolar ficam dependentes essencialmente do aporte de recursos do estado, tal como um operário fica dependente e subordinado ao diretor de uma empresa de produção. Em outras palavras, a escola passa a funcionar como uma empresa de produção onde o trabalhador depende exclusivamente da política educacional de cada governo democraticamente eleito. Assim sendo, a escola pública e gratuita foi se adequando ao controle racionalizado da burocracia estatal, a qual passa a usar a eficiência como critério para a distribuição dos minguados recursos públicos. As vantagens técnicas advindas desse processo são como as de qualquer outra empresa capitalista burocratizada racionalmente, ou seja, o que deve ser levado em conta, acima de tudo, é a eficácia técnica e o

lucro. O fenômeno da racionalização se constitui numa tendência inexorável que, segundo Weber, vai invadir, queiramos ou não, todas as instâncias sociais e sobreviverá mesmo com o fim dos sistemas de produção e de poder.

Nessa conduta racional não sobra espaço para o sentido do humano ligado à natureza justamente porque o método, o procedimento, a organização racional da vida, preenche, segundo a “nova ordem”, o vazio deixado pelo sentido. O fenômeno do desencantamento não significa apenas a racionalização do mundo humano, mas também, e como conseqüência, a ausência de sentido, daquele sentido que se faz presente de forma velada e inconsciente como fardo que carregamos às costas ao nadarmos nas águas flúidas do mundo da vida. Mundo da vida racionalizado significa mundo controlado por meios técnicos, que se tornam mágicos, os quais determinam as ações a serem realizadas para atingir fins previamente definidos.

Segundo Weber, apesar da autonomização das esferas de valor ainda é possível proporcionar ao aluno oportunidade de tomada de consciência, de manter a clareza e ajudar os indivíduos a assumirem, sem constrangimento, sua posição frente aos valores éticos. Neste sentido se deixa entrever que, mesmo diante do excessivo quadro de organização da vida, ainda é possível educar despertando a consciência para o dever e a responsabilidade. Não há necessidade de dizer o que fazer e nem como fazer, mas tão somente apontar caminhos, bem como possíveis conseqüências advindas das posições assumidas. A escolha valorativa recai no nível pessoal, instância em que cada um é responsável e deve estar preparado para assumir os riscos. Então, o professor deve ser consciente do seu papel de profissional capaz de, com a devida clareza a respeito aos conteúdos da ciência, deixar transparecer que a vida flui e que, apesar de tudo, é preciso viver com amor, com paixão a causa que abraçou. Ao manifestar seu empenho e persistência na execução das tarefas que lhe são afetas é que se faz presente a arte de educar possibilitando que cada um, com clareza e discernimento, possa assumir sua posição no jogo da

vida e dizer o mundo do seu modo. O exemplo do professor tanto na sua conduta ética quanto profissional é meio adequado para despertar, nos que o escutam, a auto-consciência.

Cabe ao professor, no mundo racionalizado, portar-se como vendedor do seu saber, mas Weber aponta que isto não basta, reportando-se a um certo saudosismo relativo à educação integral, é preciso que por detrás do comerciante de ciência transpareça o empenho e a dedicação profunda que se manifesta através da vocação a fim de que possa transparecer o cultivo de um espírito que apesar de classificar, numerar e dominar, sabe, sobretudo, compreender.

A ação pedagógica deve se estabelecer no sentido de ajudar a compreender melhor a ciência e, por extensão, o sentido da vida que se renova constantemente e adquire uma significação nova em cada passo do conhecimento. Weber, referindo-se ao professor como profissional que tem responsabilidade com a clareza e o discernimento, a nosso ver, quer deixar claro que a arte de educar não se fundamenta apenas na competência profissional mas, e sobretudo, no exemplo de conduta correta. Com isso pretende querer entrelaçar como ainda possível o rigor científico e a postura pessoal. A ciência se ensina, a postura ética faz do professor um possibilitador do sentido.

Diante do quadro atual de racionalização generalizada das esferas de valor do mundo da vida, à escola, adequando-se ao contexto, cabe a formação profissional do especialista competente cientificamente e acima de tudo do cidadão apto a conviver com a organização racional, bem como preparados para levar adiante o projeto do esclarecimento. Profissionais sim, competentes acima de tudo, mas devidamente avisados, isto é, conscientes das possibilidades e limites da ciência e de que a razão científica não se constitui em formulação exclusiva no desvelamento do mundo.

Enfim, a escola se vê marcada pela presença cada vez maior de aparatos técnicos como meio de garantir que os resultados sejam alcançados de forma racionalizada. Com isso ela perde

o encanto e não mais representa aquela instância onde se conjugam harmoniosamente a educação do homem e a formação do cidadão. Transforma-se em centro de preparação e formação de profissionais especialistas e não de homens cidadãos que, conscientes das suas prerrogativas e responsabilidades, venham a engrandecer e renovar criticamente a sociedade. Neste sentido a escola, pelas conquistas já realizadas, as quais são tão fecundas para a humanidade, deve, sim, continuar formando especialistas competentes e técnicos audaciosos para levar adiante o projeto da ciência, porém, conscientes, devidamente críticos e avisados quanto às suas possibilidades e limites.

1.2.1 A educação no contexto da racionalização

A modernidade representa uma reviravolta no modo de conceber a realidade em relação ao conjunto de concepções e crenças medievais, vinculados ao mito e à religião, que até então se mantinham e se impunham como soberanas e dogmáticas. Ela emerge da ruptura radical entre homem e natureza, transformando-a em objeto que pode ser conhecido e dominado. Ocorre aqui, como vimos, uma inversão de ênfase no processo do conhecimento ganhando destaque o sujeito isolado como detentor do sentido e capaz de transformar a razão em instrumento de domínio e controle da natureza. Esta mudança de perspectiva privilegia a consciência como fonte última de atribuição de sentido, a partir da qual ocorre toda a determinação da realidade bem como todo o saber encontra fundamentação sólida e segura. Portanto, segundo Oliveira, a gênese da modernidade se constitui a partir da contraposição entre o humano e o mundano, entre homem e mundo. É a partir deste modelo que o pensamento científico se engendra e se desenvolve.

A ciência que se gerou, na modernidade, parte da contraposição homem mundo: aqui o homem emerge como sujeito que, a partir dos seus esquemas de ordenação, as teorias científicas, estabelece, a partir de si, uma articulação entre as coisas, por si mesmas isoladas (OLIVEIRA, 1997, p.205).

O incremento das relações comerciais e o aumento acelerado no consumo de produtos manufaturados demanda um aprimoramento das tecnologias de produção e navegação, exigindo necessária e urgentemente o desenvolvimento de um saber especializado. A necessidade de aumentar a produção de riquezas, em torno da qual passa a girar a economia, bem como o fortalecimento do poder estatal, promovem uma vinculação entre as esferas da ciência, da tecnologia e da política para a manutenção da ordem social, a reprodução dos saberes instituídos e um aprendizado que gere resultados concretos. Sob o prisma da racionalidade científica instrumental se instaura um modo original de abordagem da realidade, onde, com o método experimental, as ciências enveredam para a subjetividade do conhecimento, cujos pressupostos se inspiram no empirismo e no racionalismo modernos.

O novo pensar se apóia no procedimento racional metodológico subjetivo como fundamento último da verdade sendo que as categorias do cálculo, da eficiência e da utilidade, passam a ser o instrumento utilizado pela consciência para captar, medir e dizer a realidade.

A virada epistemológica da modernidade oportuniza uma fragmentação quase infinita do saber estampando o objetivo de conhecer minuciosamente o objeto a fim de manter um controle mais efetivo da natureza e assim poder ‘prever para prover’. Com o advento das ciências, e por conta do seu progresso, são criadas novas necessidades e, em decorrência disso, assiste-se a uma multiplicação de recortes na pesquisa que foram pulverizando o cenário do saber.

Centralizada na pressuposição fundante da relação sujeito-objeto, a ciência, através do método, determina uma relação verticalizante. “Neste horizonte, o saber possui um caráter, eminentemente, instrumental, ou seja, ele se faz como mediação de imposição do homem sobre o

seu mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.207). O “penso, logo existo” cartesiano representa o marco referencial inicial deste novo operador cuja base encontra-se ancorada na redescoberta da subjetividade. Tal mudança paradigmática acontece, unicamente, devido a fatores decorrentes da mudança acelerada nas relações sociais e de produção agora pautadas em uma nova ordem.

A educação não ficaria, por demais, imune a este processo acelerado de mudanças ocorrido na sociedade renascentista. Com o desenvolvimento científico, novas indústrias e maquinarias complexas são inventadas para atender às necessidades de uma demanda crescente. Com as transformações profundas ocorridas na ordem social, a educação formal, que até então era um privilégio da nobreza e do clero, a partir da Reforma Religiosa passa, paulatinamente, a ser ofertada às camadas menos favorecidas da sociedade, de forma gratuita, pública e organizada. Segundo Weber, não tardou sua utilização pela burguesia emergente como “instrumento” de adaptação rápida e eficaz aos novos parâmetros de uma sociedade em galopante processo de racionalização. Isso significa que a escola laica, gratuita, organizada em padrões curriculares e controlada pelo estado foi se constituindo e aperfeiçoando no transcurso da modernidade, denotando tanto o fim oculto, o qual esconde interesses ideológicos da burguesia, quanto a preocupação do poder instituído em democratizá-la e ao mesmo tempo garantir o acesso ao conhecimento a grandes contingentes da população, desde sempre excluídos deste privilégio, muito embora seu papel não fosse além da mera transmissão de um saber pronto, inquestionável, inflexível e descontextualizado.

Os conteúdos de ensino são apresentados de forma indiscutível, tornando a aprendizagem obrigatória, o que, através de uma abordagem impositiva, impossibilita o questionamento crítico viabilizador de mudanças. Ao professor cabe a tarefa exclusiva de ensinar, ao aluno o dever único de aprender pelo processo de repetição e assimilação. Tais conteúdos, considerados essenciais, na maioria das vezes visam a adaptação passiva do indivíduo ao modelo social vigente e aos avanços

na esfera tecnológica. “Neste modelo social e econômico, estatal-militar, a educação cumpre a tarefa de otimizar a produção e de contribuir para a manutenção do *status quo*” (TREVISAN, 2000, p.87). Neste sentido a educação se vê comprometida com necessidades oriundas do processo de organização do trabalho, reprodução e justificação da ordem estabelecida, e com a demanda tecnológica do aumento racionalizado da produção industrial.

A burocratização generalizada e a racionalização progressiva das formas de vida foi empobrecendo a formação de caráter humanista, a qual privilegia o aprendizado da tradição e de sua renovação e atualização, o desenvolvimento equilibrado das potencialidades individuais, dos sentimentos, do gosto, dos valores, dos costumes, da história, enfim de todas as esferas que envolvem o mundo da vida.

Enfim, no decurso da modernidade a escola vai, aos poucos, despindo-se de suas roupagens humanistas e enfatizando a formação especializada, a qual atrelada à ciência e à técnica, privilegia a aprendizagem cognitiva em detrimento dos demais aspectos também constitutivos da natureza humana. Com isso, a educação escolar vai abdicando do seu caráter emancipatório e socializador para converter-se em instrumento a serviço da disseminação e legitimação do saber científico.

1.2.2 Formação especializada: exigência da modernidade

A racionalização da vida social e escolar representa um processo metódico de organização das relações sociais com o objetivo de adequar os meios técnicos para melhor atingir

os objetivos a que se propõe. A racionalização burocrática se constitui numa postura organizacional da ação que se impõe através do avanço do capitalismo com suas exigências de produção e eficiência. O desenvolvimento da sociedade de mercado exige novos modelos de organização técnica e burocrática dos setores de produção mediados pela disciplina e pelo controle rigoroso dos meios de formação.

Esta racionalização metodicamente controlada dos estilos de vida e trabalho, assim como o rigor da educação formal e informal, não tardam a despertar a simpatia de famílias burguesas ligadas ao comércio e à indústria que vêem ali uma forma adequada para promover a educação das novas gerações. Este modo de vida organizado e rigorosamente controlado vai escapando aos poucos das fronteiras do âmbito familiar e escolar. Seu modelo organizacional invade a estrutura interna das indústrias gerando uma espécie de subdivisão da atividade produtiva e exigindo cada vez mais uma formação especializada para atender a racionalização do trabalho.

Desta evolução racional da técnica aplicada à produção surge a necessidade de formar indivíduos qualificados para funções especializadas. Assim, o modo de produção capitalista se instaura mediante a organização racional do trabalho de forma a se tornar eficiente, competitivo e capaz de impor sua lógica de mercado.

Em conseqüência desta e de outras transformações ocorridas na sociedade e na produção advindas da organização racional, a escola, reorganizada e, sobretudo, fortalecida pelo protestantismo a fim de oportunizar o acesso dos fiéis aos textos da Sagrada Escritura, sofre de frente o impacto de tais mudanças. O avanço científico e tecnológico promovem transformações profundas na produção e nas relações sociais. Os meios de produção são automatizados e a força humana vai sendo substituída pela força mecânica. A ciência se propunha a aliviar o esforço, a fadiga e o sofrimento humano. O esclarecimento nesta época áurea se propunha também a banir as forças ocultas que intermediavam as ações humanas e mantinham a comunidade vinculada em

torno dos valores da dignidade. Reforça-se a crença de que a razão, como instrumento de conhecimento, seria capaz de se impor a todos os domínios da natureza expulsando as divindades que porventura ainda teimosamente se mantinham de pé. Enfim, embutida na idéia de progresso assiste-se a uma explosão fantástica de desenvolvimento em todos os campos do conhecimento. Os constantes e cada vez mais refinados recortes que a ciência vai efetuando na natureza ampliam a profundidade e reduzem o nível de extensão do objeto do conhecimento, exigindo procedimentos especializados e controlados rigorosamente.

Weber percebe essa tendência da racionalização que se expande rapidamente em todas as direções. Percebe também que o fenômeno da burocratização, assim como o progresso científico, são irreversíveis e aos poucos todos os setores da sociedade se curvariam à organização racionalizada das formas de vida. A racionalização formal, que representa a burocratização ou organização racional da ação, torna-se inevitável por exigência do desenvolvimento e do progresso que tomam enorme impulso. O próprio estado, para se manter enquanto poder, estaria fadado a absorver e se adequar a esta “nova ordem” instrumental.

A escola, então mais preocupada com a formação geral, precisa se adequar a estes novos tempos atendendo aos anseios da produção, cujo protótipo de homem tem na figura do profissional especialista o modelo a ser perseguido. Com isso, e apesar, sobretudo, do desencantamento, a escola, aos poucos, vai se despidendo dos ideais de educação como formação geral para a virtude. As exigências da burocratização instalada voltam-se para a formação de indivíduos tecnicamente competentes e acima de tudo capazes de dar conta de atividades produtivas e/ou burocráticas que exigem cada vez mais e melhor formação especializada.

As exigências mercadológicas de uma educação formal voltada para a profissionalização leva Lenhart, na perspectiva ótica da racionalização, a evidenciar que a formação especializada em Max Weber se restringe às ações planejadas de ensino-aprendizagem. “A formação significa,

para Weber, sempre a parte cognitiva deste processo mais estrito da educação; formação é, as vezes, um processo idêntico aos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem nas escolas e seus resultados” (LENHART, 1987, p.66-67).

Para ascender aos degraus devidamente solidificados da burocracia racionalizada se interpõem obstáculos, dentre os quais Weber aponta o “exame de especialização”, como passaporte de entrada para frequentar o sistema. Observa que tal procedimento pautado em critérios objetivos de avaliação que contemplam a qualificação profissional como forma aparentemente democrática de acesso aos escalões da burocracia, transforma-se num artifício da racionalização para ocultar a ideologia que a promove. Acrescenta Lenhart que,

Por meio do exame de especialização se tenta limitar o círculo dos aspirantes às posições em questão (uma seleção que se legitima através do rendimento). A burocratização do capitalismo e sua demanda por técnicos especializados, bem como escriturários, leva esta educação (especialização e controle por meio de exame) a todo o mundo. (WEBER, apud LENHART, 1987, p.71).

Portanto, em todos os setores da sociedade especializada se exige uma formação profissional adequada para o desempenho de funções especializadas. Neste sentido, a educação, ao invés da formação integral, converte-se em fator de especialização individual onde cada um procura e concebe a escola como um centro especializado de preparação profissional. Os diplomas e certificados, obtidos mediante o pagamento de melhores cursos preparatórios, constituem-se em “bilhete de passagem” seguro para os cargos pretendidos no sistema burocrático, de certa forma já reservados, os quais são acessados somente por uma seleta camada social. Os certificados se constituem em atestado social privilegiado os quais possibilitam o sucesso profissional, bem como facilitam o livre acesso aos escalões da burocracia racionalizada.

O mundo desencantado e altamente burocratizado perde a dimensão do sentido e transforma a educação em formação especializada. Lenhart, utilizando-se da expressão weberiana, afirma que cabe à educação escolar formar “homens sem espírito e sem coração”,

essencialmente voltados para as necessidades do mercado e da burocracia. Diante das necessidades crescentes da organização racional da vida social, a profissionalização dos centros de formação humana se torna exigência incondicional. Com isso, a educação, segundo Weber, transforma-se num mecanismo social de especialização e seletividade profissional.

Diante disso e segundo esta “nova ordem”, a escola, se quiser garantir seu espaço no sistema, tem que investir na formação do profissional especializado capaz de atender as demandas da tecno-burocracia sistêmica. Por isso enfatiza Lenhart que,

O destino do homem na sociedade industrial moderna, na sua pluralidade de valores, capitalista, de necessitar ser um profissional – o qual quer dizer acima de tudo: ser um homem especializado que atue cognitivamente e instrumentalmente – sem dúvida, não restringe plenamente as possibilidades de ação dos que vivem conscientemente o modernismo. (1987, p.73).

Com o avanço da tecnologia e da ciência em ritmos quase alucinantes torna-se evidente que a escola precisa constantemente readaptar-se aos novos tempos e às novas ciências que a ela aportam. Assim sendo, e para finalizar,

Cada época histórica produz uma concepção de escola. Na atualidade, o papel da escola se afirma se ela souber servir como fonte de informação e se souber desenvolver competências para organizar a atividade cognoscitiva dos alunos, usando para isso todos os suportes das novas tecnologias intelectuais (MACHADO, 1995, p.91).

UNIDADE 2 A RAZÃO CRÍTICA

O modelo de racionalidade caracterizado no primeiro capítulo, apesar da sua reconhecida eficiência, sofre um forte questionamento em suas bases teóricas tendo como balizamento o fracasso total, segundo os críticos, do ideal emancipatório proposto pela razão iluminista. Todo o esforço que se concentra na tentativa de reordenar a razão para a emancipação representa um caminho alternativo para a identificação e superação das patologias decorrentes da racionalização sistêmica. A aproximação entre teoria crítica e educação pretende constituir um balizamento para uma ciência educacional crítica. Em vista disso, queremos conduzir esta unidade do trabalho tentando esclarecer como a teoria crítica, na denúncia de uma razão cativa, unidimensional e reduzida, pretende corrigir os seus rumos promovendo o resgate e anúncio dos valores emancipatórios contidos no projeto original do iluminismo.

Na presente unidade temática, como um panorama introdutório, esboçamos os referenciais históricos da formação do Instituto de Pesquisa Social, apontando seus congregados, bem como as principais publicações, as quais incumbem-se de revelar o rumo e o cerne das investigações da Teoria Crítica (2.1). O núcleo intencional da Teoria Crítica concentra a retomada das dimensões reflexiva e crítica da razão visando reorientá-la no rumo do esclarecimento e da emancipação, compreender e explicar a racionalização capitalista, o aniquilamento das forças negativas, a coisificação do homem e a fetichização da mercadoria (2.2). O atrofiamento do potencial emancipatório da razão iluminista se dá via positivismo pela erradicação das funções básicas do pensamento e da reflexão, pela afirmação da racionalidade

técnica e, principalmente, pela expansão da indústria cultural, permitindo a transformação dos problemas humanos em assuntos de ordem técnica (2.3). Enquanto a teoria tradicional se concentra num olhar de fora, frio, calculista, objetivo e, sobretudo, imparcial no trato dicotômico da relação sujeito-objeto, a teoria crítica pretende instaurar-se a partir de uma visão mais abrangente, reflexiva e crítica sobre a tradição e o contexto, pretendendo, com isso, evidenciar a gênese das patologias alienadoras oriundas da racionalização, bem como o restabelecimento do sentido total perdido durante tal processo (2.4). Estabelecidas as bases teóricas que fundamentam o pensar crítico, procuramos nos aproveitar disso para, numa tentativa de alongar a visão, arranhar uma aproximação com a temática da educação. A partir da interação dialógica com alguns autores, tais como: Pucci, Herrmann, Freitag, Carr y Kemmis entre outros, os quais procuram estabelecer tal intento, bem como reflexões de caráter pessoal, fomos esboçando o que denominamos Pedagogia crítica, mesmo porque os idealizadores da teoria crítica não se ocuparam diretamente em desenvolver uma teoria educacional específica, trazendo apenas luzes e enfoques novos que possibilitam uma abordagem alternativa da sociedade. Embora o façam em algumas análises esparsas da questão, estas não se constituem num bloco teórico solidamente consolidado, nem mesmo se constitui num tema que faça parte das principais intenções da teoria crítica (2.5). Compreendendo-se a educação enquanto processo consciente e participado de realização e atualização das potencialidades humanas, o resgate das categorias da auto-reflexão e do permanente questionamento crítico-problematizador permitem o desenvolvimento da competência crítica a partir de um protótipo humano envolto de forma engajada e participativa no seu próprio processo de formação (2.6). Enfim, com o olhar fixo na possibilidade de constituir uma pedagogia a partir dos pressupostos da teoria crítica, fomos tecendo inferências e aproximações a fim de caracterizar o fenômeno e inventariar uma fundamentação segura para tanto. Esse esforço no sentido de constituir uma pedagogia a partir dos pressupostos categoriais

da teoria crítica, se justifica na medida em que ela representa uma alternativa para a superação das patologias sociais decorrentes da colonização do mundo da vida pela racionalização sistêmica. Os pontos de aproximação entre teoria crítica e educação pretendem se constituir em fundamento para uma ciência educacional crítica a qual se proponha a devolver ao educando a possibilidade de emancipação.

2.1 A Escola de Frankfurt: aspectos históricos

A Escola de Frankfurt vem representada por um grupo de pensadores que, na primeira metade do século XX, congregou-se em torno de um objetivo comum, qual seja, “[...] explicar as experiências históricas as quais tão claramente indicam que a natureza subjetiva das massas se viu impelida sem resistências pelo redemoinho da racionalização social [...]” (HABERMAS, 1987, p.469). E, ao mesmo tempo, somar esforços no sentido de elaborar um arcabouço teórico onde pudessem apoiar suas inquietações ao questionamento da racionalidade instrumental, o qual sirva para proteger o processo de emancipação do ser humano das diversas formas de alienação produzidas pela racionalização social. De maneira geral, a teoria crítica vem associada à Escola de Frankfurt, embora se saiba que a crítica à racionalidade moderna não seja atribuição exclusiva dos frankfurtianos, nem mesmo tenham sido eles os protagonistas do questionamento da formulação racionalista moderna.

A idéia de fundação da escola surgiu por ocasião da “Primeira Semana de Trabalho Marxista” realizada durante o verão de 1922 resultando na criação do Instituto para Pesquisa

Social, vinculado à Universidade de Frankfurt, em 1923. No entanto, somente a partir de 1931, com Horkheimer, é que efetivamente começa a ser traçada uma linha mais efetiva de investigação crítica sobre as causas e efeitos imprevisíveis decorrentes da racionalização nas sociedades capitalistas modernas.

O interesse documentário de *como* a classe operária enfrentava as crises específicas do capitalismo do início do século XX transformou-se no interesse teórico do *porquê* de a classe operária não ter assumido o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida (FREITAG, 1986, p.15).

O período da diáspora para o interior dos Estados Unidos, expressão máxima do capitalismo avançado, bem como o impacto provocado pelo contato com a cultura americana, foram decisivos para a formulação reflexiva da base teórica da crítica da razão instrumental. É neste contexto que são elaborados os principais trabalhos que denotam uma visão mais nítida dos rumos que a crítica da razão deveria tomar. Entre eles, temos o ensaio de Horkheimer Teoria Tradicional e Teoria Crítica, escrito em 1937, o qual surge com a pretensão de lançar os fundamentos da teoria crítica. Posteriormente, no ano de 1947, abordando de forma crítica o pensamento e a sociedade ocidental, escreve Eclipse da Razão. Ainda em 1947, em colaboração com Adorno, surge A Dialética do Esclarecimento, a qual reflete a atitude crítica e ao mesmo tempo céptica dos autores em relação à evolução da cultura de massa na moderna sociedade capitalista ocidental traduzindo a descrença na capacidade da razão humana de realizar-se segundo os desígnios da liberdade e da autonomia, conforme previa o iluminismo. “Desta forma, a Dialética do Esclarecimento tematiza, em última instância, a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista”(FREITAG, 1986, p.21).

2.2 Núcleo intencional da Teoria Crítica

A Escola de Frankfurt tinha a convicção de que o marxismo não era um corpo acabado de verdades. Seu verdadeiro objeto consistia em considerar a teoria marxista como um impulso, como uma força potencial inerente à história capaz de provocar e conduzir à emancipação do homem e à transformação social. Este potencial crítico inerente restaura e renova através do esclarecimento uma dimensão fundamental presente já nos primórdios da filosofia, qual seja, a idéia do movimento, a idéia da permanente mudança transformadora que se faz sentir no processo de evolução social. Neste sentido a teoria crítica tem como pano-de-fundo, segundo Habermas (1987, V.1), o socialismo soviético, o nazifascismo na Europa e o capitalismo monopolista na América, os quais representavam o golpe de misericórdia no projeto revolucionário marxista minimizando ou até mesmo anulando o potencial revolucionário das classes operárias. De acordo com as considerações de Freitag, (1986, p.41) “Ambos representam regimes totalitários que privilegiam a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, tolhendo a liberdade individual em nome do bem geral”. Representa também um esforço em compreender o desaparecimento das forças críticas, negativas, na sociedade capitalista avançada onde a indústria cultural representa um fenômeno totalizador de aniquilamento das consciências num processo de coisificação do indivíduo e de fetichização da mercadoria. Porém, ao mesmo tempo em que precisam explicar o enfraquecimento aniquilador do potencial revolucionário do proletariado, enfatizam a dimensão ativa da razão como instrumento capaz de recuperar a confiança na reflexão crítica e no poder de transformação que ela representa.

Segundo Habermas, (1987, V.2, p.534-535) “as formas de integração das sociedades pós-liberais, a socialização na família e o desenvolvimento do eu, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa, a psicologia social do protesto paralisado e acalmado, a teoria da arte e a crítica do positivismo e da ciência” se constituem no complexo de temas aglutinadores para onde convergem as intenções da teoria crítica.

A mudança que afeta o programa crítico tem em vista contrapor à teoria tradicional, baseada na subjetividade, um novo modelo de pensamento que fosse capaz de contemplar a intenção de mudança da ordem estabelecida, muito embora ainda parecesse não ter bem claro o rumo que se imprimia. De acordo com as observações de Stein, (1986) os teóricos críticos tinham clara a necessidade da mudança, da transformação social, porém ainda carecia de clareza o protótipo de homem e de sociedade que pretendiam diante da perspectiva de mudança contida no programa a ser empreendido.

Conscientes do contexto de alienação a que se via submetida a sociedade através da coisificação do homem e das relações humanas, bem como a fetichização da mercadoria, prontamente procuram resgatar e reerguer a razão crítica enquanto potencial de esclarecimento e emancipação. Neste sentido, parece-nos oportuno apontar aqui para o que diz Pucci a respeito do tema central da teoria crítica.

Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da teoria crítica. E a razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria que demonstrar seus poderes de crítica e negatividade (PUCCI, 1995, p.30).

Na ótica de Freitag (1986), o conceito de esclarecimento em Kant representa o elemento fundamental para escapar e superar a “menoridade” a que permanece submetida grande parte da humanidade, bem como atingir a tão sonhada autonomia, a qual só a razão é capaz de promover.

Se existe alienação no todo social esta deve ser superada através do esclarecimento como caminho alternativo de emancipação. Em Marx esta superação da alienação se daria vinculada à categoria trabalho onde o homem, através da produção de bens, estaria produzindo a si mesmo e ao mesmo tempo construindo a libertação (pressupostos objetivo e subjetivo).

O iluminismo tinha como meta a libertação humana das trevas da ignorância, do medo e da dor, com a firme intenção de fazer do homem o senhor da natureza e de seu próprio destino.

[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo (ADORNO E HORKHEIMER, 1986, p.19-20).

Esta idéia de senhorio representa em si uma força totalitária presente nos ideais iluministas. No entanto, acreditavam que a força do esclarecimento seria suficiente para libertar o indivíduo das sombrias interpretações míticas, as quais se transformavam em fonte de tormento, insegurança e angústia. As filosofias do iluminismo, expressas nas formulações do empirismo, do racionalismo, do pragmatismo e do empirismo, consideravam a razão como uma força inerente à história capaz de banir os males do mundo e transformá-lo num paraíso de progresso e felicidade. Nutriam a convicção profunda de que na razão estaria a salvação e a superação da minoridade da humanidade.

A convicção kantiana, segundo Freitag, (1986, p.34) de que o esclarecimento progressivo tiraria a humanidade da minoridade repercutia fortemente perante os teóricos críticos. Por isso afirma que “Kant tinha visto na razão o instrumento de liberação do homem para que alcançasse através dela sua autonomia e maioridade”. Porém, tal ideal emancipatório já não contemplava mais o sentido kantiano tendo adquirido uma nova conotação, mesmo porque os tempos são outros e representam aspirações novas. Para os frankfurtianos ela significa agora uma libertação

humana das amarras impostas pela ideologia que se fez constituir através da instrumentalização da razão, da dominação da natureza e da racionalização das formas de vida.

A teoria crítica contempla em si uma reviravolta a qual, através da categoria da auto-reflexão provocaria, a partir de dentro dela mesma, uma mudança da situação vigente de domínio e subjugação da natureza interna e externa. Neste sentido, a teoria crítica precisa recarregar a bateria do esclarecimento e da emancipação, denúncia e anúncio. O projeto frankfurtiano traz no seu bojo a intenção de transformação através da reflexão crítica como ponto desencadeador do processo.

Portanto, se em Marx a emancipação se dá através da categoria trabalho, do incremento da produção e da consciência das forças produtivas, (pressupostos objetivo e subjetivo), onde o pressuposto estava colocado na esperança de que, de dentro do movimento operário brotaria a revolução, na teoria crítica este fator perde a relevância, haja visto a constatação histórica de sua ineficiência, dando lugar à auto-reflexão crítica contextualizada e questionadora da razão instrumental. Enfim, no seu núcleo central de intenções se encontram duas colunas elementares e interdependentes, o esclarecimento e a emancipação. Somente haverá transformação da sociedade se houver uma superação da alienação onde indivíduos promovem mudanças em vista da consciência da degradação alienante a que estão submetidos. A teoria crítica se auto-percebe como parte do contexto a que descreve, ela emerge da própria situação histórica como produto e parte indissociável.

2.3 Do iluminismo ao positivismo

A transformação da razão emancipatória em razão instrumental começa a tomar corpo na medida em que a burguesia, através dos seus ideais utópicos e do domínio dos meios de produção e de comunicação, foi subjugando as demais classes sociais. O uso do esclarecimento sob o pretexto de tornar o mundo habitável foi se tornando efetividade pela repressão das demais dimensões da razão. “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO E HORKHEIMER, 1986, p.20). Na medida em que a burguesia usa os operários e camponeses para implantar seu projeto, e assim conseguir se sobrepôr à nobreza e ao clero do antigo regime, os iludindo com os ideais libertários da revolução, ela está se beneficiando do esclarecimento como ofuscamento, obnubilação, obscurecimento da realidade para atingir seus objetivos. O uso da razão com objetivos escusos que não os do esclarecimento vai determinando o atrofiamento do seu potencial emancipatório e se transformando ela mesma em força repressiva. Para a burguesia, a razão como instrumento máximo a serviço da ciência e da técnica não pode mais perder-se nas divagações vazias da crítica mas direcionar todo o seu potencial com vistas à instrumentalização das operações do saber. A razão, neste sentido, se constitui numa razão única voltada para uma só direção colocando-se totalmente a serviço da instrumentalização da produção, do domínio do mundo e dos homens. Por esse motivo, Marcuse (1982) a classifica de unidimensional pois durante sua trajetória vai descartando e oprimindo intencionalmente as suas demais vozes. Os teóricos frankfurtianos, percebendo a instrumentalização da razão, se tornam críticos ferozes de seu modo exclusivo de apresentação vigente na modernidade, onde a verdade foi substituída pela eficácia

utilitarista da operacionalidade técnica. Para esta, segundo Adorno e Horkheimer, (1986, p.20) “O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz”.

À razão cabia a tarefa de proporcionar os métodos e princípios para resolver problemas técnicos da produção de resultados pré-determinados satisfazendo a produção capitalista onde o mercado dita as normas. A crença imperante era de que a ciência havia resolvido definitivamente o problema do assentamento da verdade que até então se mantinha incerto. Crença esta que se estendia ao poder supremo de que a ciência, pelos seus instrumentos, era capaz de resolver com competência um universo quase infinito de problemas. Os teóricos críticos viam este superpoder da ciência como um grande perigo para a sociedade. A ameaça que se sentia apontava para o fim mesmo da razão que passa a ser substituída pela racionalidade técnica e o pensamento crítico da sociedade pela norma científica. “A ciência se convertia em uma ideologia, em um modo culturalmente produzido e socialmente respaldado de contemplar o mundo sem examiná-lo, modo que por sua vez configurava e conduzia à ação social” (CARR y KEMMIS, 1988, p.145).

Constatada a instrumentalização da razão passamos a apresentar, na ótica de Pucci (1995), alguns elementos pelos quais se opera a transformação da razão iluminista em razão instrumental. Primeiramente, a “negação da razão emancipatória” através da erradicação do pensar, da reflexão, da dúvida, da crítica, da iluminação. A razão instrumental exclui o outro da razão e classifica de sem sentido qualquer tentativa de valorizar as demais dimensões humanas classificadas como irracionais. Isto leva à aniquilação do seu potencial crítico afirmando-a na unidimensionalidade positivista, onde operam a eficácia, a operacionalidade, a utilidade. Como nas circunstâncias da sociedade industrial se sobrevaloriza a produção de bens e o preparo profissional, perde-se o apreço a outras vozes da racionalidade que, supostamente, não contribuem para tal. Em segundo lugar a “negação da arte” como forma de expressão da

autonomia e da crítica. A arte manifesta em si a utopia da transformação política e social, introduzindo a dimensão do novo, do subjetivo, do ambíguo, qualidades estas desprezíveis pelos idealizadores da racionalidade instrumental. Em terceiro lugar a “afirmação da racionalidade técnica” que se torna dominadora. O iluminismo é totalizador e sempre carregou no seu ventre o germe da dominação, da opressão e da repressão social. O iluminismo, através da razão instrumental, é essencialmente dominação e repressão. O esclarecimento que se arvorava de libertador se transforma em opressor, em força retrógrada capaz de fechar-se em si mesma abortando a emancipação. E por último a “afirmação e expansão da indústria cultural” procedendo-se uma invasão da racionalidade instrumental em todos os setores do mundo da vida. São racionalizados o lazer, a educação, o trabalho, enfim, todos os aspectos particulares da vida cotidiana bem como as dimensões da vida espiritual, reproduzindo a ideologia dominante no cumprimento das funções úteis ao capital. Ela se torna capaz de invadir todos os espaços possíveis a fim de aproveitá-los como meio de veiculação da ideologia do sistema. É a banalização do cotidiano arrancando-o do seu significado original para impor um tipo de relação superficial, vazia de sentido, capaz mesmo de fazer abortar qualquer força emancipatória. Aliás, da forma como se apresenta, seu objetivo não é esclarecer mas tornar intransparente a vida e as relações humanas.

O principal objetivo do movimento frankfurtiano era opor-se ao modelo positivista de ciência que, ao excluir a reflexão, reduz ao método todo o conhecimento possível, transformando até mesmo os problemas humanos em assuntos de ordem meramente técnicos. O sucesso do método científico na investigação das ciências físicas se convertia num estímulo tentador em aplicar tal procedimento também no campo das ciências sociais. Isto equívale a dizer que o modelo interpretativo das ciências positivas estava cada vez mais sendo utilizado para compreender objetivamente o mundo social. Conseqüentemente, o mundo humano se reduz à

objetividade positivista, cujo teor realça somente os aspectos captados pelo filtro do método. Todavia, a natureza humana extrapola a objetividade científica que se reduz a procedimentos técnicos para melhor prever e controlar os fenômenos físicos e sociais. Nas palavras de Geuss,

[...] o positivismo não é um obstáculo ao desenvolvimento da ciência natural, mas é uma séria ameaça aos principais veículos de emancipação humana, as teorias críticas. Uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da “reflexão” como uma categoria do conhecimento válido (GEUSS, 1988, p.9).

Diante de tal constatação, os críticos frankfurtianos concentraram seus esforços na articulação de uma abordagem teórica que oportunizasse o esclarecimento e a emancipação do domínio positivista a partir da auto-reflexão. Portanto, a teoria crítica se constitui nesta tentativa de articular uma teoria que possibilitasse tornar os indivíduos conscientes da gênese da dominação, da exclusão e da opressão, bem como promover a reabilitação da reflexão como força capaz de enfrentar o problema da racionalização nas sociedades industrializadas. Na verdade, ela pretende se tornar uma voz dos sem voz contra as nefastas reduções positivistas onde a ciência e a técnica pretendem ter a última palavra. Neste sentido, segundo nos aponta Geuss,

Uma teoria crítica, portanto, é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação. Em contraposição - o positivismo pode ser visto como a recusa da reflexão, isto é, uma recusa de que as teorias pudessem ser tanto reflexivas como cognitivas (GEUSS, 1988, p.9).

O que os frankfurtianos queriam era uma nova idéia de razão revigorada, capaz ao mesmo tempo de servir como questionamento ao modelo científico e oferecer alternativas confiáveis para os problemas humanos. O paradigma crítico carrega consigo a força da transformação, oferecendo respaldo teórico à ciência social para analisar as patologias sociais (resultados não previstos), fruto do processo acelerado de racionalização que se impunha às relações de produção, bem como nos setores de formação humana. Este é um dos motivos fortes da crítica dos frankfurtianos à tentativa positivista de reduzir e submeter as ciências humanas, como

ciências menores, aos parâmetros metodológicos da racionalidade instrumental, tornando-se impossível enquadrar o comportamento e as relações humanas a procedimentos invariáveis e fechados. Neste sentido “a racionalidade passava a definir-se exhaustivamente em função de sua conformidade com as regras do pensamento científico e privando-a de toda a potencialidade criativa, crítica e valorativa” (CARR y KEMMIS, 1988, p.146).

Com isso percebe-se o esforço intelectual dos críticos da ciência moderna para compreender em profundidade o paradigma científico a fim de aproveitar as suas conquistas para constituir um aparato teórico capaz de promover o sempre renovado sonho humano de emancipação, já que o modelo iluminista não o tinha conseguido conforme era o seu propósito. “Conhecer o paradigma científico para, a partir dele, inocular a crítica e resgatar as ciências sociais do domínio das naturais, e as ciências naturais da ignorância dos pressupostos que as animam e dos efeitos não pensados que produzem”.³

2.4 A teoria tradicional e a teoria crítica

A teoria tradicional se constitui num olhar de fora, de cima, onde a consciência se sobrepõe à realidade objetiva tentando explicá-la a partir dos conceitos por ela talhados, ou seja, o modelo é sobreposto sem deixar que brote da própria realidade. Ela se caracteriza, segundo Stein (1996), como uma idéia especular, luminosa, através da qual a natureza e tudo o que está fora se reflete de forma transparente. Significa a captação do objeto de modo a representá-lo

³ O orientador do trabalho gentilmente autorizou a inclusão deste comentário no corpo do texto, reservando, no entanto, o seu direito autoral

conforme os parâmetros elaborados por uma consciência isolada que se impõe de forma exterior. Poderíamos dizer que a teoria tradicional é um olhar vertical sobre o objeto camuflando uma pretensa neutralidade a fim de conservar e reproduzir uma imagem fetichizada do mundo. “[...] a teoria tradicional, que se estende do pensamento filosófico de Descartes à filosofia e ciência modernas, se preocupa em formar sentenças que definem conceitos universais” (FREITAG, 1986, p.38)

A teoria crítica desfaz essa pretensa neutralidade propondo um engajamento comprometido com os reais problemas da sociedade. Não quer ser apenas uma atividade reflexiva distante, mas no intuito de aproximar teoria e prática, quer ser frutificadora de uma ação direta onde sejam envolvidos ao mesmo tempo a ação e a reflexão. A chave da teoria crítica está em desmanchar o distanciamento e a neutralidade e transformá-la em engajamento ativo e crítico.

A teoria crítica pretende fecundar um modo de abordagem original a fim de superar a dimensão unidimensional, instrumentalista e normativa do paradigma positivista, podendo atuar sobre a sociedade real para se transformar em crítica à ideologia e ao mesmo tempo em agente de mudança social. Ela serve como fermento que engendra transformações promovendo uma reflexão arrojada sobre a sociedade, sobre a ideologia presente no contexto e sobre os reais problemas que obstruem e dificultam a concepção e a gestação do novo. Revela-se enquanto intenção fundamental de esclarecimento do homem a respeito das suas reais condições de vida a fim de mobilizá-lo para uma ação transformadora onde ele se situe como agente capaz de gerar espaços para introduzir a problematização de uma forma permanente. É denominada de crítica porque conduz à práxis a partir de dentro, tendo como eixo gerador a auto-reflexão que permite desencadear um processo ativo e permanente de transformação da ordem estabelecida. Enquanto crítica, gera um processo de auto-reflexão a partir da própria realidade situada e datada. Se constitui num olhar de dentro, mesmo onde o sujeito se sente produtor e processo ao mesmo

tempo, envolvendo-o no seu todo como consciência de si próprio e da realidade presente de forma interior e exterior. Por isso ela vem balizada por uma forte carga contextual e histórica a qual se torna fundamental na detecção dos problemas e na determinação das práticas.

Se na teoria tradicional temos um olhar de fora, exterior, neutro, frio, calculista, tentando compreender o objeto segundo as categorias da consciência, na teoria crítica temos a idéia de razão, de teoria, mesmo que comprometida com as categorias da consciência subjetiva, profundamente enraizada no processo histórico. “A teoria crítica se percebe incorporada no próprio processo histórico e por ele determinada” (STEIN,1986, p.106). Esta última, segundo Freitag, (1986, p.38) “[...] consegue perfeitamente captar a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades”, emergindo de dentro para fora onde se manifesta o peso da tradição e o contexto que é ao mesmo tempo produto e processo da crítica. Ainda, segundo Freitag,

Como se pode ver, o objeto da teoria tradicional e o da teoria crítica não podem coincidir. Enquanto para a primeira o objeto representa um dado externo ao sujeito, a teoria crítica sugere uma relação orgânica entre sujeito e objeto: o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e molda. Enquanto o teórico “crítico” sabe dessa sua condição o teórico “tradicional”, concebendo-se fora da dinâmica histórica e social, tem uma percepção distorcida de sua atividade científica e de sua função. Isso explica a posição política distinta entre um e outro. Enquanto esse último se resigna ao imobilismo e ao quietismo, justificando-o com a ideologia da neutralidade valorativa, o teórico não tradicional assume sua condição de analista e crítico da situação, procurando colaborar na intervenção e no redirecionamento do processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem social e igualitária. (FREITAG, 1986, p.41-42)

Neste sentido, segundo observações contidas em Stein, (1986), a teoria crítica é caracterizada por se fazer presente de modo duplo na realidade social: por um lado se vê engajada no presente de modo histórico-social orientando a gestação da nova sociedade a partir do esclarecimento do homem, por outro lado carrega em si a utópica idéia de futuro em que o homem viverá numa sociedade emancipada e livre das amarras da ideologia. A teoria crítica não se afasta da realidade, como a teoria tradicional, onde o agente tem um papel de espectador

imparcial, ela se faz incorporada no próprio processo histórico e sendo por ele determinada. Uma tal posição implica na imediata dissolução da dicotomia teoria-prática, tendo em vista que uma se ampara na outra, na expressão de Manfredo A de Oliveira, como uma “conexão acontecimental”, uma determinação recíproca que se caracteriza no movimento infinito de transposição. Na teoria crítica não há distanciamento, nem mesmo sujeito puro e objeto puro, mas sim um embricamento entre ambos, o que oportuniza a determinação mútua. O próprio sujeito se vê inserido no processo como participante. A teoria crítica adverte sobre os determinantes inconscientes de sua consciência e comportamento na medida em que procura explicitar as reais condições pelas quais o sujeito se constitui. O fato de querer tornar evidente a origem, a gênese do sujeito e das patologias decorrentes da racionalização, remete imediatamente ao pano-de-fundo gerador das condições básicas que o constituíram como tal, contemplando em si a dimensão histórico-contextual. É por isso que a teoria crítica incorpora a dimensão terapêutica pelo fato de, ao remeter à origem, explicitar os fundamentos histórico-culturais e contextuais básicos, dos quais o sujeito é determinante e produto ao mesmo tempo.

Tais afirmações nos levam a concluir que, segundo a teoria crítica, é impossível compreender o homem fora do seu tempo, do seu espaço, do seu contexto e da teia de relacionamentos que o envolve na sociedade mediatizados pela linguagem.

[...] uma teoria crítica torna os sujeitos na sociedade cientes de sua própria origem. Esclarecer os sujeitos sobre sua própria gênese ou origem é simplesmente explicar-lhes como eles se tornaram os sujeitos que são, com as convicções, atitudes, normas, etc. que eles possuem. A teoria crítica lhes revela sob que condições, em que “contexto”, eles adquiriram essas convicções, atitudes e normas, e como vieram a sustentar a sua figuração básica de mundo, isto é, como passaram a existir como sujeitos (GEUSS, 1988, p.116).

Enfim, a teoria crítica pretende, através de um olhar retrospectivo, tornar os sujeitos conscientes dos motivos que possibilitaram a alienação, bem como as demais patologias, fruto da racionalização, identificadas no contexto da sociedade industrial. Portanto, a crítica da

racionalidade moderna é uma crítica pelo resgate do sentido total extraviado durante o processo de racionalização. A razão moderna se fez dominadora e no afã de conquistar o mundo se fez dominadora dos homens que a produziram. Segundo a interpretação de Horkheimer e Adorno, (1975, p.97) a razão ao despertar do seu sono letárgico e afastar o mito pelo esclarecimento passa a ocupar o seu lugar, tornando-se ela mesma um mito. “O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber”.

2.5 A pedagogia nos horizontes da teoria crítica

Nas considerações tecidas anteriormente nossa intenção foi oferecer uma visão panorâmica dos temas centrais que dominaram as intenções dos pensadores frankfurtianos, bem como explicitar as categorias fundamentadoras que nortearam uma apropriada análise crítica da razão instrumental. Percebemos que a crítica a uma tal razão, representada pelo positivismo cientificista e suas derivações no capitalismo monopolista, constituem o alvo predileto de suas insistentes investigações. Constata-se, a partir disso, que a razão instrumental é avassaladora, dominadora e, como uma erva daninha, através da racionalização, contaminou as várias instâncias da sociedade, reduzindo, e até mesmo anulando, os espaços possíveis da comunicação. Assim como a teoria crítica se investe na crítica à racionalidade moderna, bem como numa tentativa de erguimento da razão na sua pluralidade de vozes, a educação representa o veículo através do qual esta tentativa pode se tornar possível.

Mas, diante do quadro teórico esboçado, será que é possível a constituição de uma pedagogia a partir dos pressupostos e categorias interpretativas da teoria crítica? Apesar dos questionamentos existentes a respeito das reais possibilidades de a teoria crítica oferecer alternativas que contribuam para uma renovação da teoria pedagógica, as análises feitas anteriormente apontam com uma sinalização positiva para tal possibilidade, muito embora sejamos advertidos por Bruno Pucci de que,

A teoria crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx (PUCCI, 1995, p.55).

A auto-reflexão, o esclarecimento e a emancipação apóiam os pilares centrais que devem guiar todo o processo de formação humana. A teoria crítica, ao tirar do esquecimento a dimensão reflexiva da razão, abre a possibilidade da problematização como elemento substancial no processo de renovação da teoria educacional. A metodologia crítico-reflexiva permite uma abordagem da prática educativa comprometida a partir de dentro do processo de formação humana. Sendo assim, este olhar alternativo, calcado nos pressupostos da teoria crítica, exige que a prática se fundamente no engajamento responsável dos sujeitos participantes. Tal comprometimento,

[...] implica vivências concretas, na vida cotidiana, detectando problemas e construindo soluções. [...] Supõe uma análise crítica que busca a transformação da prática educacional, dos entendimentos e dos valores educativos, assim como das estruturas sociais e institucionais em que a escola está organizada. Portanto podemos dizer que a ciência educativa crítica tem o propósito de transformar a educação (BASTOS e BORBA, 1988, p.108).

Uma pedagogia que se pretende transformadora deve ter como objetivo primordial o despertar crítico da consciência, apelando para a problematização reflexiva das práticas educacionais vigentes e dos saberes instituídos. A reflexão, agora reabilitada, constitui-se na principal arma da teoria crítica para o enfrentamento renovador da teoria educacional. Um

posicionamento reflexivo exige diálogo permanente, a partilha de idéias, propósitos e resultados, trazendo para o círculo do embate argumentativo os pressupostos da formação e da construção do conhecimento. Isto implica no reforço da concepção de que não existe receita prévia para educar e nem um molde curricular único adequado a todo e qualquer contexto social. Em consequência, o conceito de educação adquire uma conotação amplificada na medida em que passa a ser concebido enquanto processo consciente, permanente e participado de realização e atualização das possibilidades humanas.

O ser humano escapa a qualquer tentativa de conceituação. Ele é imensamente mais do que se consegue traduzir em termos discursivos e objetivos. Carrega consigo uma bagagem cujo sentido latente foge às reduções do conceito e do método. Tal sentido oculto e não tematizável se constitui em ponto de apoio do processo de identificação. Assim, a pedagogia crítica precisa fundamentar-se numa prática educativa que contemple a práxis voltada para a ação concreta envolvendo os sujeitos como agentes do seu próprio esclarecimento. Em tal ciência, cujo objetivo direciona-se tanto à conscientização do sujeito quanto à transformação da sociedade, nas palavras de Habermas, não podem existir senão somente participantes no processo de ilustração e autonomização. Nestes moldes, a pedagogia deve ser uma ciência cuja essência se funde na participação, exigindo o envolvimento comprometido dos diretamente implicados no processo de autodeterminação. Deverá ter como protótipo de homem um indivíduo livre, circunstancialmente consciente e sobretudo comprometido com a tarefa intransferível de autofazer-se.

Os pilares básicos da pedagogia crítica são encravados na consciência do sujeito participante como fruto da atividade crítico-reflexiva vinculada ao processo de autogênese. Por isso uma ciência educacional assentada sobre os pressupostos da reflexão, da liberdade e da consciência,

[...]se deixa identificar sob a bandeira de educação para a emancipação e responsabilidade consciente, cuja meta seria a produção de indivíduos conscientes das relações sociais vigentes, críticos e responsáveis, capazes de se envolverem em ações concretas orientadas para a superação das injustiças sociais (VILELA, 1994, p.5).

A matriz teórica que serve como inspiração para a pedagogia crítica aposta na dissolução da assimetria e no nivelamento da dicotomia teoria-prática, assim como na auto-reflexão como condição básica para uma prática pedagógica libertadora.

A pedagogia herda da teoria crítica o ranço contra as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, opondo-se à redução do conhecimento a um papel puramente instrumental que encara como problema técnico questões relativas à formação humana. Por isso deve oferecer uma formulação teórica adequada para identificar as interpretações ideologicamente distorcidas, bem como subsidiar a ação educativa orientada para a autoconscientização. Deve também mostrar-se apta para identificar aspectos que frustrem a consecução dos fins, oferecendo subsídios teóricos assim como apontando soluções práticas.

A ciência educacional se caracteriza essencialmente como prática, motivo pelo qual as questões a serem consideradas no plano pedagógico desembocam irremediavelmente numa prática determinada. Ao se constituir teoricamente imprime a finalidade de oferecer pressupostos fundamentais que sirvam como guia para a ação de educadores comprometidos com a emancipação. Uma pedagogia crítica precisa promover o desenvolvimento da criatividade, da ousadia de sempre construir o novo a partir dos arranjos da própria experiência constituída sob as condições efetivamente dadas pelo mundo da vida. Ousar, inventar, criar, são condições básicas através das quais a educação pretende libertar o homem das amarras do instituído, do fixo, do repetitivo, do já feito, do pronto e acabado, do encoberto pelo costume e pelas forças ideológicas.

Enfim, a ciência educacional, problematizada a partir dos pressupostos da crítica, representa uma alternativa viável para a superação das enfermidades sociais decorrentes da racionalização das formas de vida e das imagens do mundo.

2.6 Teoria crítica e educação: aproximações pontuais

Já vimos anteriormente a viabilidade da constituição de uma prática pedagógica questionadora a partir dos pressupostos que orientam o pensar crítico. Diante disso, a pergunta: que elementos são relevantes para fecundar uma aproximação frutífera com a educação?

A teoria crítica como instrumento de emancipação e esclarecimento contempla em si um potencial inovador, capaz de olhar de forma integradora a real situação do sujeito e, a partir disso, prover as condições básicas pelas quais a autonomia se torna possível. Na medida em que a teoria crítica se preocupa em resgatar a razão como potencialidade reflexiva capaz de, a partir da crítica, desvelar a ideologia que se faz presente através da razão instrumental, a auto-reflexão se constitui na categoria básica, através da qual se reintroduz a idéia de movimento dialético potencializador do processo de esclarecimento emancipatório. A auto-reflexão como potencial crítico para a educação revela a dimensão mais íntima do processo de gestação, de auto-descoberta e de recriação permanente. Diante das razões pelas quais a auto-reflexão representa um dos elementos fundamentais na luta pela emancipação podemos enumerar as seguintes, as quais nos auxiliam na compreensão da teoria crítica aplicada ao campo educacional: Porque através da auto-reflexão se torna possível o esclarecimento juntamente com a tomada de consciência das reais condições

históricas e culturais de inserção social do indivíduo passível de emancipação, servindo como ferramenta iluminadora para a interpretação da cultura, da tradição e da história, promovendo o resgate do sentido total da realidade vivida. Porque ela pode servir como bússola a orientar os homens rumo à ação transformadora, apontando para o que deve ser feito e ao como a ação poderia produzir melhores resultados. Porque serve como guia capaz de demarcar o significado das mudanças, corrigir rumos, rediscutir o erros e planejar a ação. Porque serve sobretudo para impulsionar atitudes de desconfiança, de negatividade frente ao estabelecido, ao tido como correto, aos costumes, ao que todo mundo diz e pensa. Porque a auto-reflexão dirige o processo educativo para a formação de indivíduos conscientes, questionadores, ativos e comprometidos com a transformação permanente da sociedade. Porque a auto-reflexão é a mola mestra que impulsiona o desencadear de um processo que por si só contempla a atitude compromissada e democrática, engendrando a discussão, o debate, a busca do consenso. Porque a auto-reflexão permite sair da atitude sobretudo de superioridade do sujeito frente ao objeto promovendo um resgate crítico de uma dimensão onde se privilegia a igualdade, a democracia e a participação. Porque permite um olhar a partir de dentro privilegiando a história, a tradição, a cultura, os elementos humanos presentes no acontecer da vida. Este olhar interior possibilita o resgate de um sentido mais profundo presente na relação, pois, quem direciona um olhar a partir de fora ou de cima não consegue captar, sentir, vivenciar.

Estas razões, e muitas outras que poderiam ser aqui enumeradas, enfatizam o segredo da fecundidade da auto-reflexão como potencial crítico para uma educação que reúna as condições mínimas de desenvolvimento do sujeito autônomo, pois revelam a dimensão mais íntima do processo de gestação, de auto-descoberta e de recriação permanente. Neste sentido, educar não se constitui num dirigir desde fora, conduzir a algum lugar, transmitir conhecimentos, mas oportunizar as condições básicas para que cada um assuma, enquanto membro ativo e

responsável, a tarefa de fazer-se e ao mesmo tempo contribuir, possibilitar espaços, fomentar, incentivar, para que o outro também se faça.

A auto-reflexão constitui-se numa categoria que oferece espaços novos para o acontecer da verdade, de uma nova verdade, que se revela em cada um na medida em que vai respondendo criticamente aos anseios de libertação. Portanto, a auto-reflexão, enquanto categoria que fecunda e fertiliza a ação transformadora, torna-se educativa na medida em que contempla ao mesmo tempo o esclarecimento e a mudança entre aqueles que somente podem ser sujeitos no processo de emancipação.

Por outro lado, a teoria crítica, ao propor a análise da cultura como um dos temas centrais de sua análise social, trouxe preciosas contribuições que enriquecem grandemente a problemática educacional. Adorno, ao formalizar a Teoria da Semicultura (1996), realça o espírito alienado, a padronização e o conformismo que esta representa na sociedade do seu tempo. Tal análise leva à consciência do embotamento da dimensão formativa que se transformou em legitimadora de um ideário instrumentalista. A constatação da subjugação da formação cultural leva, necessariamente, ao seu resgate como postulado pedagógico da emancipação. Para a teoria crítica, a emancipação está contida no próprio processo de alienação ou semiformação. A desalienação não é um processo que se faz presente desde fora apelando para a conscientização como meio de saída capaz de gerar libertação, ela se engendra no próprio processo. A teoria crítica, através da auto-reflexão, descobre que a negatividade se gesta, se produz, se nutre da sua própria superação.

Outro fator que aproxima a teoria crítica da educação é a discussão do papel da escola no processo de esclarecimento. A escola, segundo o molde crítico, constitui-se numa das principais instituições e, se bem conduzida e orientada, é capaz de levar a humanidade ao esclarecimento. Através do currículo, da atividade pedagógica e administrativa, deve fomentar, instigar e

promover ações no sentido de despertar a consciência da presença de mecanismos ideológicos capazes de confundir, obscurecer e imprimir um caráter ambíguo à realidade, bem como às ciências aí veiculadas. A consciência da dominação estimula atitudes concretas visando ações que contemplem a superação de tal situação. Esta é mais uma das razões pelas quais a auto-reflexão se constitui como tema gerador do processo educativo, pois é através dela que se fecundam e efetivam ações com vistas à libertação.

Para os teóricos críticos, a educação vem orientada segundo o ideário problematizador, devendo ser questionadora no sentido de despertar nas mentes tenras a competência crítico-reflexiva. A razão representa o fio condutor que habilita a promoção de um espírito inovador e crítico. Enfim, o esclarecimento se constitui na espinha dorsal através da qual a pedagogia crítica é capaz de potencializar, bem como possibilitar a luta contra os irracionalismos .

UNIDADE 3 A RAZÃO COMUNICATIVA

Nesta unidade pretendemos explicitar nossa compreensão exploratória da razão comunicativa como fundamento básico para a ação comunicativa. Por isso iniciamos esta terceira unidade temática atentos para o fato de que “racionais são os sujeitos capazes de linguagem e ação”, de fazer afirmações e justificá-las com razões boas e aceitáveis perante o crivo da crítica. Na crítica à teoria crítica, cujo desaguadouro se constitui no ponto de partida da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, nos deparamos, de pronto, com os *déficits*, cujas insuficiências devem ser resolvidas a partir da virada paradigmática da intersubjetividade comunicativa. Para a superação do problema da fundamentação da teoria crítica, Habermas quer a razão, a verdade e a democracia assentados na intersubjetividade processual discursiva (3.1). A reviravolta lingüística, ou seja, o uso exclusivo da linguagem como meio para o entendimento, vem pautada pela revisão no modo de formular a pergunta filosófica pela fundamentação. Assim, não se pergunta mais pela essência ou representações da consciência mas pela significação das expressões lingüísticas. Tal virada instaura-se na base discursivo-processual do conhecimento fundamentado a partir da intersubjetividade da práxis lingüística a nível vivencial, significando o deslocamento do horizonte de fundamentação do conhecimento da consciência solitária, absoluta e imparcial para a linguagem. Ao recair nesta o paradigma da fundamentação exclui-se o monólogo solitário da subjetividade voltado para o domínio teórico ou prático de objetos, instaurando-se numa comunicação intersubjetiva não instrumental que, para ser validada, precisa da interpretação interativa de outros sujeitos participantes dispostos e orientados pelo entendimento via atos de fala (3.2). A determinação preliminar do conceito de racionalidade aparece como assepsia

introdutória do termo à problemática da racionalidade comunicativa enquanto pressuposto necessário para a ação comunicativa. Partindo do pressuposto de que “racionais são os sujeitos capazes de linguagem e de ação”, desenvolvemos um paralelo entre razão comunicativa e instrumental a partir da teoria da argumentação, discurso no qual os participantes da interação tematizam fragmentos do mundo da vida que porventura adquiriram níveis intoleráveis de relevância (3.3). A racionalidade comunicativa, cuja centralidade temática envolve os conceitos de linguagem, entendimento, acordo e consenso perpassados pelo discurso argumentativo, é uma articulação reflexiva e crítica de razão que se expressa através da linguagem e da ação justificada pela agregação de razões pela via discursiva. Expressa-se a partir do caráter processual da verdade e do conhecimento alicerçados no entendimento descentrado da intersubjetividade dialógico-discursiva de razão visando preservar a identidade e a diferença. Tem a linguagem como médium operador do entendimento cuja garantia da racionalidade se instaura pela via do melhor argumento coordenado pelas pretensões de validade (3.4). Ação comunicativa, por outro lado, refere-se à interação de sujeitos capazes de linguagem e ação que pela via do entendimento visa construir o consenso. Constitui-se, segundo Habermas (1997), no tipo de ação racional que, em relação à tradição quer a renovação do saber cultural, em relação à ação social serve para o estabelecimento da solidariedade e em relação à socialização pretende o desenvolvimento da identidade pessoal (3.5). O mundo da vida, enquanto pano-de-fundo do agir comunicativo que exige interpretação, é entendido a partir de um contexto de sentido não sabido e formador de horizontes no processo de entendimento. Enquanto depósito de auto-evidências inquestionadas concentra uma certeza imediata como saber implícito e força totalizadora holisticamente estruturada enquanto uma totalidade de fundo que não está à nossa disposição imediata ou possa ser tematizado à vontade. O mundo da vida se fundamenta efetivamente a partir dos seus componentes estruturais estritamente vinculados à cultura, à sociedade e à personalidade, os

quais se atualizam pela instauração dos processos de reprodução cultural, social e de socialização. Ao acervo de saber representado pela cultura são acrescentadas as ordens institucionais da sociedade e as estruturas de personalidade, visando a efetivação da ação comunicativa na totalidade de abordagens possíveis pelos participantes da interação (3.6). Junto ao fenômeno do racionalismo ocidental importa tratar a problemática da racionalização do mundo da vida para sinalizar a geração e difusão de patologias no complexo quadro social e econômico da modernidade (3.7). E, por último, abordamos de forma comparativa a problemática do conhecimento espelhado a partir da realidade paradigmática da subjetividade e da intersubjetividade. Por isso temos que no paradigma da consciência o conhecimento surge como produto da relação monológica sujeito-objeto em cujo conceito de verdade se imprimem as categorias de adequação e correspondência. Na verticalidade dominadora do processo de produção do conhecimento o sujeito ocupa o lugar central como iluminador do objeto a partir de fora de forma imparcial e sem a abertura reflexiva que caracteriza os processos de entendimento. Por outro lado, no paradigma da comunicação, o conhecimento vem expresso de forma sempre criticável enquanto processo de entendimento intersubjetivo dos participantes da interação. Não se exprime como resultado ou produto acabado, mas construção coletiva via entendimento intersubjetivo-interativo respeitando-se as pretensões de validade baseadas na capacidade de falar e agir dos interlocutores. A verdade surge, então, como pretensão criticável aberta a argumentações e questionamentos cujos resultados poderão ser modificados em qualquer momento do processo (3.8). Enfim, Habermas, através da racionalidade comunicativa com sua moldura teórica envolta no processo de descentramento intersubjetivo, propõe como tarefa básica identificar o que impede a comunicação, reprime ou distorce o diálogo a fim de desobstruir os canais comunicativos atrofiados pela vigência da razão cognitivo-instrumental.

3.1 Crítica à teoria crítica

Partindo de uma avaliação criteriosa das intenções da teoria crítica, cujo teor está publicado no final do primeiro volume da Teoria da Ação Comunicativa, bem como na série de conferências proferidas na França, reunidas sob o título Discurso Filosófico da Modernidade, Habermas se depara com os paradoxos pontuais, os quais ele denomina de *déficits* que prejudicam e até mesmo impedem o trânsito para um novo modelo de racionalidade que contemple uma perspectiva de superação de tais deficiências. A crítica habermasiana à Dialética do Esclarecimento está relacionada a três conceitos centrais: verdade, racionalidade e democracia, os quais seriam responsáveis pelos *déficits* constatados da teoria crítica.

Freitag (1986, p.108), baseando-se nas análises de Habermas, cita como primeiro *déficit* a própria razão apontando que “[...] o problema de Horkheimer e Adorno com o conceito de razão advém do fato de eles se aterem a um conceito histórico-filosófico de razão, de inspiração marxista [...]”, cuja crença girava em torno de uma razão capaz de objetivar-se na história emancipando a humanidade. Pelo menos num primeiro momento os teóricos críticos acreditam na superação da alienação através da emergência espontânea da força libertadora que, no seu devido tempo, através da classe operária, bem como de outros grupos alternativos, rebelar-se-iam contra a ordem estabelecida, liberando o potencial de racionalidade represado e assumindo o comando dos destinos da humanidade. Porém, através das evidências históricas, foram se convencendo da impossibilidade de sua concretização, bem como o desaparecimento das esperanças de materialização histórica da razão emancipatória. Neste sentido, Habermas citando Dubiel, aponta três experiências históricas que se converteram em desengano das expectativas revolucionárias.

A perversão soviética do conteúdo humano do socialismo revolucionário, o fracasso do movimento operário revolucionário em todas as sociedades industriais e a capacidade de integração social que demonstra ter a racionalização quando penetra no âmbito da reprodução cultural – eram as experiências básicas as quais Adorno e Horkheimer trataram de dar conta no começo dos anos quarenta -. Estas experiências contrastam com os supostos centrais da teoria da coisificação que Lukács havia exposto no início dos anos vinte (DUBIEL apud HABERMAS, 1987, V.1, p.467).

Tais experiências foram determinantes para o fortalecimento da desconfiança na capacidade auto-geradora da emancipação contida na razão histórico-filosófica. Por isso a denúncia contida na teoria crítica sobre a razão iluminista instrumental não ultrapassa o caráter apenas diagnóstico.

Segundo Habermas, o grande equívoco de Adorno e Horkheimer se constitui no fato de ficarem presos à categoria do trabalho, na qual Marx acreditava poder encontrar o substrato material e universal da constituição da razão emancipatória sem a necessidade de outra forma de mediação. A superação das formas alienadas e alienantes da sociedade racionalizada exigem uma nova mediação, a da intersubjetividade. Percebe que esta forma de mediação está desgastada, corroída pelo tempo e não contempla mais as expectativas de superação das relações de trabalho alienadas e alienantes do capitalismo.

O segundo *déficit* detectado, vinculado à Dialética do Esclarecimento, no qual se baseia a crítica de Habermas, diz respeito à questão da verdade cujo teor permanece preso à universalidade. De acordo com as observações de Freitag à análise habermasiana,

Adorno e Horkheimer foram incapazes de formular um conceito de verdade que pudesse ao mesmo tempo satisfazer os requisitos da ciência e remeter ao conceito integral de razão hegeliana que abrange a dimensão científica, como a prática e a estética expressiva. Sua impossibilidade de resolver este dilema levou-os ao total desespero da dialética negativa, destino ao qual Habermas julga poder escapar com sua teoria comunicativa da verdade (FREITAG, 1986, p.110).

Eles permanecem ainda presos às categorias de adequação e correspondência no trato da verdade, as quais encontram sua fundamentação no paradigma da subjetividade. Pelo fato de continuarem enredados no paradigma da consciência, permaneceram míopes quanto ao caráter

processual e por isso criticável que a verdade adquire na racionalidade comunicativa. Ao proclamar a virada lingüística, Habermas fecunda uma visão muito mais abrangente de racionalidade que é contemplada na sua multiplicidade de vozes e por isso não pode se manter fixa numa concepção estática e universal da verdade. Ampliando-se o conceito de razão amplia-se também o conceito de verdade cuja dinamicidade e provisoriedade se instauram numa permanente revisão crítica dos resultados.

E por fim, na ótica de Freitag, a democracia concentra o terceiro *déficit* de racionalidade apontado por Habermas como responsável pelas aporias da teoria crítica. A democracia fora do contexto das massas perde sua universalidade reduzindo-se a um jogo de interesses, (a exemplo do que aconteceu no Brasil do pós-revolução de 1964), cuja força se põe a serviço de grupos ou de lideranças cuja habilidade possibilita a dominação e a manipulação dos seus congregados. Nesta perspectiva, o indivíduo, perdendo a possibilidade de participar direta e ativamente nas decisões e discussões, vai abrindo mão da sua competência crítica e reflexiva, tornando-se vulnerável, acrítico e incapaz de esboçar qualquer tipo de reação, comprometendo até mesmo a sobrevivência da razão.

Portanto, de acordo com o balanço de Habermas, a razão, a verdade e a democracia se constituem nos principais conceitos aos quais se atribui as falhas na reflexão crítica dos frankfurtianos, conduzindo-os aos impasses fatais a que se depararam na tentativa de fundamentação da crítica da razão instrumental. Por isso a razão, ao tentar esclarecer o mito, transforma-se ela própria em força ocultadora da verdade e empecilho para a democracia transformando o mundo esclarecido numa penumbra de dúvidas e incertezas.

A proposta habermasiana de superação de tais impasses implica numa visão diferenciada de razão, de verdade e de democracia, assentados na intersubjetividade processual própria do discurso argumentativo. Neste sentido Habermas, com o intuito de resolver definitivamente o

paradoxo, vê no deslocamento paradigmático para a linguagem a grande virada capaz de superar e ao mesmo tempo dar prosseguimento à teoria crítica. Para tanto propõe e explora uma concepção dialógico-comunicativa de razão cuja verdade “implica uma pretensão de validade que deve ser legitimada por meio de argumentos” (OLIVEIRA, 1996, p.313).

3.2 A reviravolta lingüística

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, 1990, p.277).

No século XX, “o modelo comunicativo de ação, que define as tradições da ciência social que partem do interacionismo simbólico de Mead, do conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e da hermenêutica de Gadamer, procura levar em conta todas as funções da linguagem” (HABERMAS, 1987, p.138). Ela se converteu no ponto culminante e questão central de toda a reflexão filosófica haja visto ter ocorrido uma inversão radical no modo de articular a pergunta pela fundamentação última-primeira da razão. A filosofia, ao invés de perguntar pela essência ou refletir sobre as representações da consciência, como se fazia nos paradigmas da objetividade e da subjetividade respectivamente, agora orienta a pergunta pela significação das expressões lingüísticas, ou seja, “pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo” (OLIVEIRA, 1996, p.13). Isto implica na segurança de poder afirmar que, além da radicalização da crítica do conhecimento, “A

linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade” (OLIVEIRA, 1996, p.13).

A pergunta fundamental volta-se para o significado da compreensão de uma expressão lingüística dentro de um determinado contexto em que ela pode ser tida como válida. O significado se compreende no contexto da ação lingüística. Toda a significação de uma ação de linguagem “vive da validade” que adquire dentro de um determinado contexto, dentro de uma situação peculiar. Neste sentido temos que o contexto e a significação são inseparáveis, assim como a fala e a linguagem se complementam mutuamente. O significado de uma expressão só é compreensível quando circundada por um contexto que serve como pano-de-fundo sustentador e atribuidor do sentido. A linguagem é um jogo que está atrelado ao contexto social e cultural do seu proferimento. Ela significa sempre a partir do contexto do seu uso, isto é, “da relação que se estabelece entre falantes e ouvintes, no momento em que se comunicam sobre algo no mundo” (ARAGÃO, 1997, p.28). Na medida em que recai na linguagem o paradigma da fundamentação esta não se fecha no monólogo solitário da subjetividade voltado para o domínio teórico ou prático de objetos como no paradigma da consciência, antes pelo contrário, abre-se numa comunicação intersubjetiva não instrumental que para ser interpretada precisa de outros sujeitos participantes e orientados pelo entendimento. Nesta perspectiva o entendimento como finalidade imanente, como razão de ser da linguagem humana, sobre o qual gira o pensamento crítico de Habermas, pressupõe que o falante ao dizer algo seja compreendido dentro de um contexto. A “situação ideal de fala” refere-se ao uso da linguagem sem coação interna ou externa, simetria de posições entre proponentes e oponentes no panorama da comunicação. Para que haja compreensão e para que falante e ouvinte possam entender-se sobre algo no contexto do mundo objetivo, social ou subjetivo é preciso que o significado do que foi dito seja de fato compreendido pelo interlocutor.

Portanto esse câmbio na fundamentação em relação aos últimos tempos, além de representar uma reviravolta no modo de tratar as questões filosóficas, instaura-se como um paradigma referencial, como quadro teórico, em torno do qual passa então a girar o processo de construção intersubjetiva do conhecimento . Assim,

A reviravolta lingüística do pensamento filosófico do século XX se centraliza, então, na tese fundamental de que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem, uma vez que esta é o momento necessário constitutivo de qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre sua infra-estrutura lingüística (OLIVEIRA, 1996, p.13).

Nesta formulação paradigmática o sujeito “[...] durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de «conhecer objetos» ou «agir através de objetos», ou ainda «dominar objetos ou coisas»” (SIEBENEICHLER, 1994, p.62). Portanto esta moldura teórica referencial instaura-se na base discursiva do processo dialógico do entendimento intersubjetivo em situações ideais de fala via melhor argumento. Portanto,

[...] a razão centrada na comunicação busca suas medidas críticas em procedimentos argumentativos que procuram resgatar direta ou indiretamente três tipos de pretensão de validade: de verdade proposicional, de correção normativa, de autenticidade subjetiva. Com isso, ela substitui o conceito de razão não processual, centrada no sujeito, por um conceito processual e comunicativo, deduzido de uma lógica pragmática da argumentação, a qual se expressa através de uma compreensão descentralizada do mundo (SIEBENEICHLER, 1994, p.63).

O giro lingüístico representa uma inversão nos rumos da investigação racional ocidental, recolocando os déficits que identificaram o fracasso da primeira teoria crítica pela falta de fundamentação no aporte de soluções num quadro teórico mais abrangente o qual, pressupondo a igualdade de oportunidade no discurso argumentativo, conduza os sujeitos envolvidos no caminho do entendimento, sem violência e respeitando a via do melhor e mais bem qualificado argumento. Desloca-se a exclusividade subjetivo-impositiva da relação sujeito-objeto no processo de produção do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade discursiva onde, através da

linguagem, que é comum a todos, os sujeitos procurem entender-se sobre algo em relação aos mundos objetivo, social e subjetivo. Neste sentido,

Mudamos completamente de perspectiva quando passamos de uma filosofia da consciência, como foi a filosofia da modernidade, para uma filosofia da linguagem, entendida como reflexão explicitadora dos pressupostos da ação humana comunicativa (OLIVEIRA, 1993, p.90).

A reviravolta lingüística toma por base o deslocamento paradigmático da questão do conhecimento que transita de uma consciência solitária e absoluta para o horizonte mais amplo da comunicação, onde o sujeito é obrigado a sair do seu lugar privilegiado de observador imparcial para participar da interação discursiva, partilhando idéias, construindo novos saberes e sendo questionado até mesmo em suas convicções mais íntimas.

O novo paradigma de racionalidade, no qual Habermas ancora sua teoria da competência comunicativa, é essencialmente processual porque fundamentado na intersubjetividade discursiva da práxis lingüística a nível vivencial. Esta formulação de racionalidade escapa, portanto, dos pressupostos de uma consciência solipsista, tal como ocorre no paradigma da subjetividade, para fundamentar-se na linguagem comum da pluralidade de sujeitos que procuram livre e discursivamente chegar ao consenso sobre algo no mundo, superando assim o egoísmo. Em consonância com essa idéia,

A praxis racional do homem precisa ser recuperada na integridade de seus momentos, e isto só é possível através de uma mudança do paradigma do pensamento. Só essa reviravolta vai permitir a «superação da egologia», que caracteriza a moderna filosofia da subjetividade, e a abertura de espaço a uma praxis em que o enfrentamento dos sujeitos ceda lugar a seu reconhecimento mútuo. A egologia da manipulação dá lugar a uma sociabilidade do reconhecimento e aponta para uma praxis de transformação, efetivadora de uma cidade verdadeiramente humana (OLIVEIRA, 1993, p.94).

Com o deslocamento do paradigma do conhecimento da consciência de um sujeito solitário para o âmbito pragmático da linguagem, esta assume um enfoque de relevância enquanto forma de comunicação e elemento mediador das relações que sujeitos estabelecem entre si quando se referem a algo no mundo como um conjunto de entidades objetivas. O uso da

linguagem com intenção comunicativa nos remete, na terminologia comunicacional, ao “modo original da linguagem” que é sua razão de ser, ou seja, o seu uso exclusivamente com vistas ao entendimento como *telos* inerente. Neste sentido, Habermas (1987, V.1), a fim de poder demonstrar com clareza o uso comunicativo e não comunicativo da linguagem, apela para a distinção dos atos de fala elaborados por John Austin. Estas três distinções são caracterizadas fundamentalmente como atos de linguagem locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Com os atos de fala locucionários o falante pretende dizer algo com sentido a alguém, ou seja, expressar um estado de coisas. Os atos de fala ilocucionários expressam que o falante efetiva a realização de uma ação concomitantemente ao dizer algo, ou seja, ao dizer algo faz algo, realiza também uma ação de outro nível, não lingüística. Os atos de fala perlocucionários expressam uma intenção do falante, ou seja, este ato de fala visa produzir um efeito sobre o ouvinte ou conseguir produzir um resultado efetivo pelo fato de dizer algo.

Contrastando o significado atribuído aos atos ilocucionários e perlocucionários podemos perceber a distinção que se produz entre eles. Aos atos de fala ilocucionários se atribuem ações comunicativas cujo fim visa o entendimento. Por meio de um ato ilocucionário o falante quer se fazer compreendido no que ele diz. O elemento constitutivo que lhe é próprio diz respeito ao sentido do que é dito. Enquanto que aos atos de linguagem perlocucionários, muito embora exijam a compreensão ilocucionária, atribuem-se efeitos intencionais e portanto instrumentalizantes de domínio ou de sucesso, aos quais se ligam as ações teleológicas e estratégicas.

Portanto, os atos ilocucionários, segundo Habermas, se constituem na base das ações comunicativas e teleológicas porque a princípio não têm a intenção de produzir um efeito ou conseguir algo, sua intenção não ultrapassa o querer que o interlocutor compreenda o conteúdo, o sentido constitutivo do que é dito em relação ao

[...] mundo objetivo como totalidade de entidades sobre as quais são possíveis afirmações verdadeiras, [...] ao mundo social como totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas, [...] e ao mundo subjetivo como totalidade das experiências subjetivas às quais o ator tem acesso privilegiado (HABERMAS, 1987, V.1, p.144).

A cada um desses mundos se acopla uma pretensão de validade; de verdade em relação ao mundo objetivo, de correção em relação ao mundo social das normas e de veracidade ou sinceridade em relação à conduta individual do ator.

Enfim, como vimos, a linguagem, a partir do paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir, se constitui no *medium* através do qual a razão se revela, agora não mais na formulação instrumental e subjetiva do conhecimento de objetos, mas intersubjetiva, cujo critério básico se limita a promover o entendimento fundamentado no discurso de sujeitos livres e em igualdade de condições. Esta razão é o que Habermas caracteriza como razão comunicativa.

3.3 Racionalidade: determinação preliminar do conceito

Habermas inicia sua Teoria do Agir Comunicativo procurando, desde o princípio, estabelecer, com precisão, o conceito de racionalidade partindo do ponto de vista estritamente cognitivo. Tal versão abre a possibilidade de um desenvolvimento analítico em duas direções, como tais, definidas enquanto racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa. No que tange à racionalidade cognitivo-instrumental ela vem corroborada por ações teleológicas cujo conceito, segundo Habermas, (1987, V.1, p.27) “[...] tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular

informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um contexto contingente”. Por outro lado a racionalidade comunicativa como instrumento de interpretação reflexiva mais ampliado que utiliza em seu saber proposicional os atos de fala,

[...] possui conotações que em última instância remontam à experiência central da capacidade de reunir sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial dos seus respectivos pontos de vista e perante uma comunidade de convicções racionalmente motivadas se asseguram por sua vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que se desenvolvem suas vidas (HABERMAS. 1987, V.1, p.27).

Ambos os caminhos servem para explicar o conceito de racionalidade cada qual enfatizando a questão da verdade a partir de pressupostos distintos. A racionalidade cognitivo-instrumental aponta para as condições necessárias e estrategicamente definidas para alcançar um fim pretendido, enquanto que a racionalidade comunicativa exige o cumprimento das ações necessárias e indispensáveis para, através do entendimento lingüístico, conseguir o acordo desejado sobre algum fragmento do mundo da vida que porventura se torne problemático. Tais formulações de racionalidade se distinguem quanto ao modo de utilização do saber proposicional, o qual, segundo cada aspecto, refere-se respectivamente à manipulação instrumental ou ao entendimento comunicativo.

Na fala de Habermas, “racionais são os sujeitos capazes de linguagem e ação”, sendo que afirmações e ações se constituem elas próprias sinais de racionalidade. Nos contextos instrumentais a racionalidade se manifesta segundo a eficácia ou o sucesso conseguido através de uma determinada ação. Nos contextos das ações orientadas comunicativamente a racionalidade se manifesta por meio da competência realizativa das pretensões de validade relativas aos seus respectivos mundos de referência. Portanto, racional, segundo Habermas, é aquele que é capaz de fazer afirmações fundamentadas e justificar tais proposições perante o crivo da argumentação crítica. Ser racional significa ser capaz de apresentar justificativas razoáveis, agregar argumentos

aceitáveis, os quais se configurem em motivos suficientemente fortes, enquanto boas razões, para suportar a crítica que se faz presente no embate argumentativo.

Ao afirmar que a racionalidade comunicativa para legitimar-se tem que se apoiar em razões, em explicações capazes de fundamentar suas manifestações argumentativas, Habermas remete para a teoria da argumentação. A argumentação é o tipo de discurso onde os participantes da interação tematizam fragmentos do mundo da vida os quais se tornaram duvidosos ou adquiriram relevância enquanto problemáticas. Uma argumentação é tanto mais forte quanto mais adequadas forem as razões agregadas às justificativas apresentadas. No discurso argumentativo o indivíduo precisa expor-se à crítica como fogo purificador e participar diretamente da argumentação discursiva. No discurso argumentativo, a racionalidade comunicativa convoca todas as forças inerentes ao discurso para, em regime reflexivo de prontidão permanente, auxiliarem na organização das condições situacionais para o entendimento intersubjetivo.

A teoria da argumentação se apóia em diversas formulações discursivas para abordar de forma apropriada as diferentes configurações de mundo. O “discurso teórico” é o lugar onde a argumentação converte em tema as diversas pretensões de verdade endereçadas ao mundo objetivo que porventura atinjam níveis intoleráveis de relevância. Portanto, segundo Habermas (1987, V.1, p.37) “Chamamos, certamente, racional a uma pessoa que no âmbito do cognitivo-instrumental expressa opiniões fundadas e atua com eficiência”.

Por outro lado, também é racional, na versão de Habermas, aquele que num “discurso prático” é capaz de converter em tema as pretensões de validade relativas à correção normativa que tenham se tornado problemáticas no que diz respeito ao relacionamento comportamental do indivíduo no âmbito do mundo social dos acordos normativos. A isso Habermas acrescenta,

Chamamos racional a uma pessoa que pode justificar suas ações recorrendo às ordenações (normativas) legítimas vigentes. Porém, sobretudo, chamamos racional a aquele que num conflito normativo atua com lucidez, isto é, não deixando-se levar por

suas paixões e nem entregando-se a seus interesses imediatos, mas esforçando-se por julgar imparcialmente a questão desde um ponto de vista moral e por resolvê-la consensualmente (HABERMAS, 1987, V.1, p.38).

Portanto, o discurso prático é o meio argumentativo pelo qual se pode examinar uma norma de ação sob o signo da imparcialidade.

A “crítica estética” se constitui no meio discursivo através do qual se envolvem argumentações que servem para justificar padrões de valor que cumpram as condições do discurso. Neste sentido, “Chamamos racional a uma pessoa que interpreta suas necessidades à luz da padrões valorativos aprendidos em sua cultura; porém, sobretudo, quando é capaz de adotar uma atitude reflexiva ante os padrões de valor com que interpreta suas necessidades” (1987, V.1, p.39). Portanto, a crítica estética exige um discurso argumentativo baseado na reflexão sobre os valores e padrões culturais nos quais o ator está envolvido diretamente.

A “crítica terapêutica” se apresenta como o meio discursivo utilizado para caracterizar a reflexão argumentativa que serve para dissipar auto-enganos sistemáticos. A isso Habermas acrescenta,

[...] também qualificamos de racional, e inclusive com certa ênfase, o comportamento de uma pessoa que está disposta a, e é capaz de, liberar-se de suas ilusões, ilusões que não descansam tanto num erro (sobre fatos) como em um auto-engano (sobre as próprias vivências) (HABERMAS, 1987, V.1, p.41).

Assim sendo a crítica terapêutica se porta como um olhar auto-reflexivo capaz de julgar e atuar racionalmente sobre os erros cometidos e, acima de tudo, fazer com que se produzam resultados positivos a partir de situações negativas. Forma de reflexão consciente e crítica capaz de, num olhar retrospectivo, descobrir as causas dos enganos e ao mesmo tempo aprender a corrigir-se e com isso poder dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento.

Por fim, o “discurso explicativo” propõe uma forma de argumentação que seja capaz de explicar o significado das manifestações simbólicas, bem como verificar se tais manifestações lingüísticas estão de acordo com as regras gramaticais vigentes no contexto da interação. Sendo

assim, “Chamamos racional a uma pessoa que se mostra disposta ao entendimento e que diante da perturbação da comunicação reage refletindo sobre as regras lingüísticas” (HABERMAS,1987, V.1, p.42). Portanto, o discurso explicativo exige uma tarefa hermenêutica de interpretação sobre a adequação normativa das manifestações simbólicas proferidas por atores envolvidos na tarefa comunicativa.

Neste sentido, podemos concluir que a racionalidade é uma manifestação humana que se expressa através da linguagem e da ação justificadas pela agregação de razões boas e adequadas pela argumentação. O adjetivo racional vem vinculado ao saber e à aprendizagem argumentativa, constituindo-se no ponto de flexibilidade em torno do qual se torna possível a crítica questionadora da fundamentação. Ela congrega em si a possibilidade do consenso e do dissenso porém sempre se mantém dependente da racionalidade.

3.4 A racionalidade comunicativa

A elaboração da Teoria do Agir Comunicativo passa por um longo processo de diálogo com as diferentes correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas contemporâneas, onde Habermas, elegendo o discurso argumentativo como fio condutor de sua teoria, busca na linguagem os fundamentos teórico-metodológicos para levar a cabo sua reflexão e poder, desta forma, dar continuidade à crítica da razão instrumental.

Depois de analisar cuidadosamente as tentativas de interpretação da sociedade contemporânea, a partir do fenômeno da racionalização, feitas especialmente por Marx, Weber,

Parsons, Lukács, Horkheimer e Adorno, entre outros, Habermas se dá conta de que estes pensadores, apesar da pertinência da crítica à racionalidade moderna, não conseguem escapar do cerco categorial do paradigma da subjetividade. Atribui o reducionismo dos seus antecessores ao fato de não terem percebido a deterioração do paradigma da consciência, cujas categorias conceituais já se faziam ultrapassadas.

Com o esgotamento do paradigma da subjetividade e sua constatada inadequação na interpretação dos novos fenômenos sociais assim como da revolução que não veio, Habermas propõe, como já vimos anteriormente, a substituição da racionalidade cognitivo-instrumental pelo paradigma da racionalidade comunicacional. O paradigma da intercompreensão, como sinônimo de processo argumentativo que se expressa no entendimento descentrado do mundo, não se esgota na instrumentalização da ação porém abre-se numa nova perspectiva de interação a partir da linguagem. Tal reviravolta recoloca o sujeito frente a frente numa relação de horizontalidade simétrica com o outro os quais juntos constroem a teia de relações dialógico-intersubjetivas a partir de processos argumentativos, sempre preservando a identidade e a diferença. Este apelo em favor do nós revaloriza a interação a partir da capacidade de linguagem que sujeitos competentes vão constituindo. Isto significa que Habermas, com o paradigma da intercompreensão, aposta no descentramento do processo de construção do conhecimento instalando-o no âmbito mais amplo da intersubjetividade fundada na linguagem.

Para esta, (a racionalidade comunicativa), o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo no mundo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987, V. 1, p.499-500).

Na racionalidade comunicativa, portanto, Habermas destaca o meio lingüístico como o novo operador do entendimento, cuja referência permanente aos respectivos mundos objetivo,

social e subjetivo torna possível o embate discursivo e crítico como instâncias necessárias para a construção do acordo. Por isso, segundo Habermas (1990, p.291), “A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética”. Neste sentido, um falante sempre vincula seu ato de fala a pretensões de validade em relação a um dos três mundos, porém, ao tematizar qualquer um imediatamente os demais mundos se apresentam, um de cada lado, como horizonte referencial de sentido.

Ligadas à questão do entendimento se vinculam as pretensões de validade criticáveis que se orientam a um reconhecimento intersubjetivo, são exigidas pelos participantes da interação e remetem a um potencial de razões no momento em que efetuam os proferimentos lingüísticos. Estas (as pretensões de validade), como pressuposto a partir do qual se tornam criticáveis as afirmações, mostram que todo o ato de fala pode ser rejeitado ou negado mediante três aspectos, ou seja: de “verdade” com relação ao mundo objetivo; de “normatividade” com relação ao mundo social e; “sinceridade” quando se refere ao mundo individual da subjetividade. Segundo Habermas (1997, p.501-502), “A análise das pretensões de validade que tem como objetivo um saber proposicional, convicções normativas e confiança recíproca fornece a chave para a identificação das funções básicas do entendimento lingüístico”. Por isso a linguagem, enquanto função básica, serve como referência para a exposição e pressuposição de estados de coisas, para o estabelecimento e renovação de relações interpessoais com referência às ordens legítimas do mundo social e como manifestação de vivências em relação a algo do mundo subjetivo. Vinculados a estas funções da linguagem como referência aos mundos respectivos de cada pretensão de validade correspondem os modos básicos de emprego da linguagem, ou seja, o “uso constativo” representado por constatações e afirmações, o “uso regulativo” representado por mandados e promessas e, finalmente, o “uso expressivo” representado por confissões pessoais.

Aos conceitos de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, para uma análise das relações a algo num mundo correspondem respectivamente: a “atitude objetivante” que faz referência sobre algo que existe no mundo objetivo, a “atitude de conformidade com normas” quando se refere ao cumprimento ou transgressão de normas por meio de comportamentos e uma “atitude expressiva” sobre a apresentação que de si mesmo faz um ator perante um público.

Tal análise se faz fundamental para a construção do consenso, o qual corre o risco de falhar se qualquer uma das pretensões de validade não for cumprida à risca ou a situação de ação não for reconhecida intersubjetivamente. O consenso produzido a partir do discurso argumentativo exige o reconhecimento recíproco das pretensões de validade dos envolvidos na interação. Neste sentido, segundo Xavier Herrero (1996, p.17), “A racionalidade da ação comunicativa se baseia, assim, em atos de fala que levantam pretensões de validade que podem ser criticados e fundamentados sobre a força do melhor argumento”.

Portanto, segundo Pizzi, (1994) o que Habermas busca na sua teoria da comunicação é a superação do positivismo da razão e o resgate das relações mais substantivas e informais que constituem e tornam possível a ordem e reprodução da sociedade. Para tanto, propõe-se uma reflexão criteriosa sobre a própria lógica da sociedade para, a partir daí, tornar claros os processos de racionalização sistêmica e poder apoiar em lugar seguro a sua reflexão sobre o ponto básico das relações humanas.

Com uma análise acurada do fenômeno lingüístico e do uso da linguagem, Habermas procura chegar a um novo modelo de racionalidade mais ampla, e por isso substancialmente diferenciada da racionalidade unitária, a qual se apóie numa concepção dialógica de razão e no caráter processual da verdade. Com este deslocamento do eixo paradigmático da racionalidade para os horizontes mais amplos da comunicação interativa, Habermas declara esgotado e

abandona de vez o paradigma que descansa na subjetividade. Assim, de acordo com suas reflexões,

Se partimos do emprego comunicativo do saber proposicional em atos de fala, decidimos previamente em favor de um conceito mais amplo de racionalidade que conecta com as velhas idéias acerca do *logos*. Este conceito de racionalidade comunicativa leva consigo conotações que em última instância remontam à experiência central da capacidade de reunir sem o uso da força e de fundar consenso mediante um discurso argumentativo em que diferentes participantes superam a subjetividade inicial de suas concepções e perante a comunidade de convicções racionalmente motivadas se asseguram simultaneamente da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do plexo de vida social em que se movem (HABERMAS, 1997, p.506-507).

Ao trabalhar sua teoria da racionalidade comunicativa, Habermas sente a necessidade de resgatar e revalorizar o agir comunicativo-interativo na sua base vivencial, ou seja, naquele espaço comum da vida onde se tornam fecundos os projetos, onde se deixa vazão às paixões, às sensações, enfim onde a existência acontece de forma autêntica e natural isenta da contaminação sistêmica. Sendo assim o mundo da vida, como pano-de-fundo, readquire relevância na medida em que representa o contexto de sentido onde, por meio da linguagem, efetiva-se a possibilidade do entendimento.

O consenso só se garante ou se torna possível mediante o discurso argumentativo e livre de coações, interesses e influências onde se preserva a individualidade e se permite o afloramento e conservação da diferença. Tal formulação de racionalidade comunicativa visa dissolver a relação instrumental fundamentada na via de mão única do monólogo impositivo e dominador, pressupondo um mundo partilhado intersubjetivamente no qual cada sujeito vive, atua e fala ao mesmo tempo em que preserva e aperfeiçoa sua identidade subjetiva com a renovação da tradição. O processo de comunicação exige que haja consciência das diferenças individuais dos sujeitos que, apesar, e em vista disso, constroem acordos qualitativamente mais relevantes. A reciprocidade simétrica garante a diferença do sujeito que é único diante dos outros. Ser sujeito se constitui na diferença individual que deve ser preservada a todo o custo. Ser sujeito se constitui

na manifestação fenomênica intersubjetiva, autônoma e livre capaz de linguagem e ação. A linguagem retifica a força do sujeito solitário da filosofia da consciência e o reorienta para a interação com os diversos mundos de referência. Apesar da diferença é possível e enriquece o consenso. O acordo, quando celebrado sem imposições ou violência, se constitui num resultado superior qualitativamente pois reúne em si, como síntese livremente alcançada, os diferentes aspectos apresentados construtivamente via embate argumentativo. A reciprocidade simétrica ocupa o lugar central neste processo de mão dupla onde a única força que pode ser tolerada é a do melhor argumento. Enfim, a racionalidade comunicativa se apresenta como numa nova moldura paradigmática fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo é promover o entendimento, bem como construir o consenso respeitando e promovendo a diferença individual.

3.5 A ação comunicativa

A defesa da razão comunicativa tem por base a ação comunicativa, esta está voltada para o entendimento (FREITAG, 1993, p.62).

A teoria da ação é explicada por Habermas partindo da idéia inicial de racionalidade como capacidade humana de atribuir justificativas confiáveis ou boas razões a algo que necessita de enquadramento explicativo. “As afirmações fundadas e as ações eficientes são, sem dúvida, um sinal de racionalidade, e aos sujeitos capazes de linguagem e de ação que, na medida do possível, não se engana sobre os fatos nem sobre as relações fim/meio os chamamos, desde logo, racionais” (HABERMAS, 1987, V.1, p.33). Ser capaz de explicar argumentativamente um fragmento do mundo da vida que se tornou problemático é sinal de racionalidade. Portanto, a

partir deste conceito básico derivam duas tendências que, segundo Habermas, dominam o cenário do pensamento ocidental. A racionalidade cognitivo-instrumental se distingue da racionalidade comunicativa tendo em vista o modo de utilização do saber proposicional. Neste caso, a utilização do saber se refere à manipulação instrumental com o fim de dominar. No caso da racionalidade comunicativa a utilização do saber proposicional está vinculado com a pretensão do entendimento intersubjetivo.

Passemos agora a caracterizar cada um destes tipos distintos de racionalidade para, em seguida, poder determinar o modo de ação que se vincula a cada uma delas.

O modelo de racionalidade cognitivo-instrumental tem o caráter de uma auto-afirmação exitosa vinculada à capacidade de manipular e dominar inteligentemente situações problemáticas do mundo objetivo. Permanece ligada à consecução de um fim desejado, o qual deve ser alcançado mediante a organização estratégica dos meios. No modelo de racionalidade cunhada instrumentalmente o mecanismo de coordenação das ações instrumentais está vinculado à influência externa que outro ator pode ter exercido sobre o agente. A influência já pressupõe, de certo modo, a assimetria que se estabelece no processo do conhecimento. Tal atitude fundada na subjetividade da consciência solitária voltada para o êxito, isola o ator dos demais que se encontram à sua volta. Portanto as ações orientadas ao êxito são coordenadas por influências recíprocas de uns sobre outros na consecução dos resultados previamente determinados.

A racionalidade comunicativa, entretanto, se caracteriza por ser uma formulação de racionalidade cujo pressuposto fundamental descansa na linguagem convertida na competência argumentativa capaz de reunir sem o uso da força e de gerar consenso por intermédio do entendimento recíproco entre os participantes da interação. Consiste numa disposição interior fundamental voltada para a linguagem e a cultura como instâncias transcendentais que possibilitam, enquanto contexto de fundo, reunir em torno de si os elementos necessários como

aporte para a construção do acordo. Na racionalidade de cunho comunicativo interacional o mecanismo de coordenação das ações orientadas para o entendimento vem vinculado ao acordo como resultado que a processualidade embutida no entendimento permite gerar através do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade criticáveis que se fazem refletir através dos respectivos mundos a que se vinculam.

Portanto, as ações orientadas ao êxito são coordenadas pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim ou modificar um estado de coisas do mundo das entidades objetivas, ao passo que as ações orientadas ao entendimento são coordenadas pelo acordo através do uso da linguagem como meio gerenciador do entendimento.

À racionalidade do tipo cognitivo-instrumental, derivada do paradigma da subjetividade, se vinculam as “ações teleológicas” e “estratégicas”, as quais têm por objetivo a consecução dos fins propostos mediante a utilização do saber proposicional como instrumento apropriado à manipulação da ordem objetiva de um estado de coisas existentes.

Chamamos “ação instrumental teleológica” àquele tipo de ação social que elege um fim ou faz com que se produza um estado de coisas desejado escolhendo para isso os meios mais adequados dentro de uma determinada situação. Neste tipo de ação “O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação endereçada à realização de um propósito, dirigido por máximas e apoiada em uma interpretação da situação” (HABERMAS, 1987, V.1, p.122). Portanto, a ação teleológica visa um fim previamente determinado onde um ator solitário se relaciona com um estado de coisas existentes no mundo objetivo.

Por outro lado, Habermas (1987, V.1, p.122-123), julga apropriado denominar “ação instrumental estratégica” àquele tipo de ação que congrega meios e fins levando sempre em conta os fins utilitaristas. Tal formulação diz respeito ao tipo de ação em que o ator elege os meios, isto é, organiza planejadamente o que deve ser feito para atingir o fim desejado. Refere-se à

articulação das estratégias que devem ser seguidas para a consecução dos resultados previstos e dos fins desejados, levando em conta a ação organizativa em torno da qual se perseguem os objetivos traçados de antemão. Tal ação envolve fins e meios sendo que estes devem ser devidamente planejados contemplando todas as alternativas possíveis para alcançar o sucesso da ação. Tanto a ação estratégica quanto a ação teleológica elegem como sistema referencial apenas o mundo objetivo dos estados de coisas existentes.

Em contraposição ao isolamento solitário da razão subjetiva a atitude voltada ao entendimento torna os participantes da interação dependentes uns dos outros, onde o acordo só acontece na base do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade criticáveis. Tais ações interativas são coordenadas pela linguagem enquanto uso como componente essencial para a celebração do acordo.

Vinculadas à perspectiva do entendimento derivam três tipos distintos de ações racionais. Segundo Habermas (1987, V. 1, p.123), chamamos “ação regulada por normas”, a qual tem como conceito fundamental seguir ou observar uma norma, àquele tipo de ação racional onde o ator, dentro de um determinado contexto social, deve observar o cumprimento de normas pré-estabelecidas em acordos já vigentes, proporcionando, com tal atitude, sua atualização e ampliação. Este tipo de ação se refere ao comportamento esperado do ator frente aos demais membros do grupo. Baseia-se em preceitos comuns que expressam um acordo em vigor, isto é, diante de um acordo normativo pré-estabelecido espera-se que o ator se comporte conforme os padrões de conduta convencionados socialmente. Obedecer uma norma significa adotar uma postura condizente com os padrões valorativos contextuais vigentes. Pressupõe além do mundo objetivo um mundo social regulado normativamente ante o qual o ator deve portar-se respeitando e renovando os acordos normativos válidos até o momento.

Ainda vinculada às ações orientadas ao entendimento veiculadas intersubjetivamente através das pretensões de validade orientadas pelo uso da linguagem, estão as “ações dramáticas”. Tal formulação de ação, a qual possui como conceito central a auto-apresentação expressiva, vem regida por uma auto-representação do ator perante si e perante um público de participantes da interação, com vistas a demonstrar a vivência interior. É a expressão da própria subjetividade, cujo teor conceitual se refere ao conjunto de vivências às quais somente o ator tem acesso privilegiado. A ação dramática é uma auto-apresentação expressiva onde o ator tem a oportunidade de manifestar os seus sentimentos, os seus desejos, as suas vivências íntimas ante um público espectador. As ações dramáticas pressupõem o mundo subjetivo, assim como o mundo objetivo como sistemas de referência básicos da expressividade humana. Neste sentido, Habermas aponta que,

Um ator tem desejos ou sentimentos no sentido de que é dono de manifestar estas vivências perante um público de modo que este público atribua ao agente como algo subjetivo os desejos e sentimentos manifestados, quando se fia de suas emissões expressivas ou manifestações expressivas (HABERMAS, 1987, V.1, p.133).

E, por fim, Habermas dedica boa parte de sua obra ao trabalho de elaboração reflexiva do modelo de ação orientada ao entendimento, a qual “se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extra-verbais) estabelecem uma relação interpessoal” (HABERMAS, 1987, V.1, p.124). A ação comunicativa como coroação da racionalidade comunicativa, se refere à interação que se realiza de modo intersubjetivo tendo a linguagem como mecanismo coordenador. Somente são passíveis de entendimento dois sujeitos racionais capazes de operar lingüisticamente. O seu conceito central gira em torno da interpretação a qual propõe o entendimento como modo primordial de negociação voltada para a construção do consenso, sempre vinculadas às “pretensões de validade” suscetíveis de crítica e, portanto, passíveis de permanente revisão dos resultados obtidos. Ao

conceito de ação comunicativa estão vinculados os três mundos como pressupostos ontológicos aos quais o ator faz referência simultânea quando age interativamente. Ao agir com vistas ao entendimento o ator faz referência,

[...] ao mundo objetivo como suposto comum enquanto totalidade das entidades existentes sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros, [...] ao mundo social como totalidade das relações legitimamente reguladas e, [...] ao mundo subjetivo como totalidade das próprias vivências as quais cada qual tem um acesso privilegiado (HABERMAS, 1987, V1, p.171).

Portanto, os participantes da interação pretendem; verdade, sobre a existência, correção, relativa às normas vigentes e, autenticidade ou veracidade, em relação às manifestações da vivência subjetiva. Os conceitos formais de mundo a que se refere cada tipo de ação constituem-se em sistema de referência.

A ação comunicativa engendra um processo cooperativo de interação onde os participantes fazem referência simultânea aos três mundos referenciais da ação mesmo que na manifestação tornem relevante apenas um dos componentes. Nela o entendimento aparece como mecanismo coordenador da ação comunicativa e tal se estabelece na medida em que houver reconhecimento intersubjetivo sobre as pretensões de validade postas em questão.

Conforme Habermas (1987, V.2, p.171-172), o “entendimento” é o instrumento através do qual os participantes do processo cooperativo iniciam o jogo da disputa argumentativa com vistas ao acordo sobre a validade ou não de um ato de fala. “Acordo” é o reconhecimento comum das pretensões de validade vinculadas a um ato de fala como resultado da disputa argumentativa estabelecida entre os participantes do processo. O “consenso” é o resultado criticável, qualitativamente melhor, que se produz quando houver o reconhecimento por parte de todos os participantes do processo interativo das pretensões de validade criticáveis, mesmo em relação àquelas indiretamente implicadas, isto é, na ação comunicativa o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade contida num ato de fala exige o reconhecimento também das demais

pretensões referentes aos mundos não tematizados, mas que de certa forma sentem implicitamente o abalo dos questionamentos.

Portanto, temos que a ação comunicativa visa o entendimento que, em relação à tradição, quer a renovação do saber cultural, em relação à ação social, serve para o estabelecimento de solidariedade e, em relação à socialização, serve para o desenvolvimento da identidade individual.

3.6 O mundo da vida

Trata-se do saber concreto acerca da linguagem e do mundo, que permanece no lusco-fusco do elemento pré-predicativo e pré-categorial e que forma o solo não-problemático para todo o saber temático e tematizado-juntamente (HABERMAS, 1990, p.87).

Para efetuar o trânsito entre ação comunicativa e mundo da vida, Habermas utiliza-se do artifício da situação de ação, a qual visa delimitar as circunstâncias necessárias para que a ação comunicativa possa acontecer diminuindo o risco de fracasso do entendimento. Nas ações voltadas ao entendimento é necessário que haja uma definição comum da situação entre os participantes, isto é, a situação deve ser reconhecida intersubjetivamente como suposto contextual implícito que permanece de fundo em cada emissão lingüística. Segundo Habermas,

Uma situação representa um fragmento do mundo da vida delimitado em relação a um tema. Um tema surge em conexão com interesses e metas de ação de (pelo menos) um participante; circunscreve o âmbito de relevância dos componentes da situação suscetíveis de serem tematizados e vem sublinhado pelos planos que os participantes concebem sobre a base de interpretação que fazem da situação, com o fim de realizar seus próprios fins (HABERMAS, 1997, p.494).

Um tema relevante significa a sua saliência em relação a um horizonte de evidências e convicções, isto é, uma situação adquire relevância no momento em que se torna problemática,

enquanto indica uma situação de desajuste. Um tema relevante no momento pode cair em segundo ou terceiro plano conforme forem surgindo novas situações problemáticas que se sobreponham às anteriores, isto é, o horizonte da situação é fluido, poroso e se desloca conforme a circunstância. Neste sentido a situação de ação implica a articulação espaço-temporal do mundo da vida cotidiano como pressuposto necessário para possibilitar a ação comunicativa.

Relativo aos componentes da situação a linguagem e a tradição cultural exercem um papel transcendental como contextos de fundo que se deslocam, sempre prontas a acompanhar a segmentação fragmentária relevante do mundo da vida. A cultura e a linguagem, enquanto componentes da ação comunicativa, permanecem na sua transcendentalidade como suposto implícito de qualquer situação. Enquanto fontes de significação, perpassam todas as situações, relações e realizações, porém, como elementos autônomos não possuem referencial mundano, permanecem sempre às nossas costas como fantasmas que nos acompanham. Portanto, as convicções e auto-evidências de fundo representados pela cultura e organizados pela linguagem são responsáveis pelo contexto situacional dos processos de entendimento.

Segundo Oliveira (1996), o mundo da vida como depósito de auto-evidências e convicções inquestionadas, enquanto padrão de interpretação, permanece como pano-de-fundo contextual, na condição de lugar transcendental onde os participantes da interação se encontram, o que torna possível o desencadeamento do processo de entendimento. Constitui-se no lugar referencial, representado através de um conjunto de sentido pré-determinado e pré-constituído, o qual forma um horizonte não tematicamente questionado que torna possível a ação comunicativa. O mundo da vida se constitui no estoque de padrões de interpretação, convicções e auto-evidências inquestionadas transmitidas culturalmente e organizadas lingüisticamente. Serve como base de apoio para nossas tematizações sobre o mundo, onde todos os sujeitos se abastecem para compreender, interpretar e agir, resguardando os três mundos de referência nos quais se apóia a

racionalidade comunicacional, ou seja, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Ele se constitui no horizonte de sentido, pressuposto nos processos comunicativos, a partir do qual é possível compreender algo e desencadear processos interativos.

O mundo vivido emerge, então, como condição de possibilidade da ação comunicativa: ele é um reservatório de evidências e de convicções inabaladas, que constitui o sentido intersubjetivamente partilhado a partir do qual as pessoas podem comunicar-se (OLIVEIRA, 1996, p.334).

O entendimento exige o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que os integrantes do processo de comunicação deixam transparecer nos seus proferimentos. Onde a referência a qualquer um dos mundos não for sincera, veraz ou correta não se realiza o consenso. O discurso argumentativo é o espaço onde ocorre a construção e modificação constante das pretensões de validade. O diálogo é o elemento mediador e depurador que permite a definição da situação onde o acordo se constrói. A reabilitação da razão acontece na medida em que esta não se dá apenas no nível da técnica e da ciência mas num todo constitutivo que abrange as dimensões humanas sem privilégio de qualquer que seja.

O conhecimento não é causado pela relação impositiva de um sujeito absoluto, mas resultado das interações humanas.

O conhecimento é, então, entendimento de sujeitos a respeito de fatos (mundo objetivo), normas (mundo social) e vivências (mundo subjetivo), à luz de um reservatório de evidências, o «mundo da vida», isto é, de um reservatório de interpretações, organizado lingüisticamente e culturalmente dado em tradições (OLIVEIRA, 1989, p.17).

Portanto o mundo vivido é o lugar das experiências possíveis que é partilhado intersubjetivamente. Ele não é privado mas cada um preserva sua subjetividade. É o lugar onde sujeitos se movimentam. Seu aspecto essencial é a intersubjetividade através da qual se delineiam as pretensões de validade. É o referencial que torna possível o entendimento entre falantes e ouvintes que constroem acordos sobre algo no mundo.

O mundo vivido é o “pano-de-fundo” da Teoria do Agir Comunicativo, o qual se constitui num entorno básico, num contexto de sentido, onde fundamos nossas ações. Se configura como a estrutura básica que é comum a todos os sujeitos da comunicação. “O entendimento entre as pessoas se move num horizonte de convicções comuns e indubitáveis” (RABUSKE, 1999, p.33). Este horizonte permanece sempre como espaço possibilitador do encontro entre falante e ouvinte.

O mundo da vida como elemento possibilitador da ação comunicativa é o horizonte onde ocorre a manifestação dos fenômenos, as vivências se enraízam, os pensamentos buscam fundamentação. É o espaço ilimitado onde as coisas se projetam, mostram-se, aparecem. É, acima de tudo, o espaço pleno de sentido onde o ser humano habita e através do qual se transcende. Paisagem que se abre e ao mesmo tempo se fecha diante do olhar furtivo e penetrante do homem, representando uma totalidade complexa, um horizonte que se oferece e se furta, mostra-se e se retrai. Esfera de auto-evidências cotidianas que formam um horizonte de sentido do qual nos abastecemos continua e permanentemente.

O mundo da vida é uma situação a partir da qual acontece a visão da totalidade que se abre, que se oferece e ao mesmo tempo se retrai como pano-de-fundo, precedendo as vivências, as relações. Contexto não tematizado e não objetivável. Textura que perpassa profundamente a vida e vem constituindo de longa data o lugar onde o ser humano habita e se sente em casa, na sua casa. Estes panos de fundo que vão constituindo o mundo da vida são perpassados pela comunicação e constituem o solo fecundo através do qual são gestadas as novas gerações. Enfim,

[...] o mundo vivido se constitui como o horizonte de possibilitação no qual já sempre se situam os que agem comunicativamente: ele é o pano-de-fundo não explicitado do agir comunicativo, e enquanto tal, o depósito cultural de convicções de uma comunidade humana, o lugar onde se movimentam os que agem comunicativamente (OLIVEIRA, 1996, p.335).

Segundo Herrero, enquanto reservatório cultural, o mundo da vida “armazena o trabalho de interpretação” transformando-se num depósito de auto-evidências culturais, depósito e estoque de saberes legados pela tradição, dos quais nos abastecemos constantemente.

Com efeito, o mundo da vida é introduzido como correlato dos processos de entendimento, pois os sujeitos que agem comunicativamente entendem-se sempre no horizonte lingüístico de um mundo vital partilhado por eles. Este mundo forma o horizonte contextual em que os sujeitos sempre se movem no seu agir (HERRERO, 1986, p.21).

Ele se constitui no lugar privilegiado que possibilita o consenso através do discurso argumentativo, sempre adequando seus componentes estruturais às respectivas pretensões de validade relativos aos mundos dos quais cada uma é pertinente. A ele estão ligadas a cultura, a sociedade e a personalidade como componentes estruturais aos quais se conectam os processos de reprodução cultural, de integração social e de socialização.

Chamo *cultura* ao acervo de saber, do qual os participantes da comunicação se abastecem com interpretações, enquanto eles se entendem sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* os ordenamentos legítimos sobre os quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e, assim, asseguram a solidariedade. E por *personalidade* as competências que tornam um sujeito capaz de linguagem e de ação, portanto, que o capacitam para participar em processos de entendimento e para afirmar neles a própria identidade (HABERMAS, 1987, V.1, p.196).

Enquanto espaço possibilitador, saber não temático e *a priori*, pano-de-fundo, depósito cultural, saber implícito, reservatório de evidências e de convicções inabaladas, horizonte de sentido, esfera de auto-evidências, o mundo da vida se articula em três componentes estruturais, ou seja, cultura, sociedade e personalidade, aos quais correspondem os processos de reprodução cultural, integração social e socialização.

3.6.1 Características do mundo da vida

Para quem age comunicativamente, o mundo da vida se apresenta como um horizonte de sentido, o qual permite aos sujeitos, capazes de falar e agir, entenderem-se sobre algo, seja do mundo objetivo, seja do mundo social ou seja do mundo subjetivo. Para Habermas (1987, V.2, p.176) o mundo da vida “[...] representa um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente”.

Primeira característica: A certeza imediata, ou caráter não problemático – (saber implícito)

A maior parte daquilo que é dito na prática comunicativa cotidiana não atinge o nível da problematização, fugindo à crítica e à pressão desenvolvida pela surpresa das experiências críticas, porque vive de um adiantamento de validade, proporcionado por certezas consentidas preliminarmente, ou seja, por certezas do mundo da vida (HABERMAS, 1990, p.89).

O saber que serve de pano-de-fundo carece de ligação interna com a possibilidade de problematização, pois, ele só entra em contato com pretensões de validade criticáveis no instante da pronúncia, quando é transformado em saber falível (HABERMAS, 1990, p.92).

Enquanto reservatório de saber culturalmente transmitido, o mundo da vida não pode se tornar problemático, sendo por isso aceito de forma ingênua, constituindo-se num conjunto de convicções básicas que possibilitam a ação comunicativa. Esta presença implícita, pré-reflexiva, não problemática, forma o contexto indireto da fala, do que é dito, discutido numa determinada situação. Ele sempre permanece de fundo, como um cão-de-guarda a nos proteger e principalmente nos orientar nas ações do dia-a-dia. Constitui-se na bagagem de sentido que nos envolve queiramos ou não, a qual lançamos mão constante e inconscientemente a fim de apoiar nossas tematizações, nossos discursos, nossas ações e opiniões. Se caracteriza por ser sempre acessível pelo sujeito, porém não se apresenta como algo relevante, constituindo-se no ambiente

diluído que reúne as condições contextuais para que aquilo que está sendo gestado se nutra e viva do seu sentido fundante. Pressuposto sempre presente, capaz de oferecer as condições para qualquer tipo de ação sobre os três mundos que lhe são constitutivos. Contexto de sentido, imediatamente familiar e acessível, do qual lançamos mão durante o debate argumentativo da construção do consenso. Em qualquer situação, principalmente nas argumentativas, ele permanece presente como horizonte, como pano-de-fundo, capaz de assegurar-nos um refúgio tranqüilo para nossas inseguranças e inquietações.

Segunda característica: Força totalizadora – (totalidade holisticamente estruturada cujos elementos remetem-se constantemente uns aos outros) “O mundo da vida é anterior a qualquer desacordo, é comum a todos e não pode se tornar controverso da mesma forma que o conhecimento partilhado intersubjetivamente pode” (ARAGÃO, 1997, p.45).

O mundo da vida permanece sempre de fundo como uma rede que trança o tecido social e o lugar onde as relações se estabelecem e se sustentam. Prioriza a intersubjetividade ao mesmo tempo em que aponta para uma teia de relações que acontecem em caráter social, onde se amplia o horizonte para uma relação com os outros, com o todo social. Ali também é preciso que haja um pano-de-fundo comum que torne possível a manutenção, a ordem e a evolução da sociedade. Este pano-de-fundo, embora mais ampliado, continua sendo aproblemático pois constitui-se num estoque de conhecimento cultural que os membros de uma sociedade partilham. É anterior a qualquer acordo como sentido oculto que perpassa o contexto social. A ordem social só é possível porque há um tecido que a constitui como um *a priori* que sustenta a rede das relações estabelecidas na sociedade.

O mundo da vida é, pois, desde o princípio, não meu mundo privado, senão um mundo intersubjetivo; a estrutura básica da sua realidade nos é comum a todos (HABERMAS, 1987, V.2, p.186).

O mundo da vida forma uma totalidade que possui um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando (HABERMAS, 1990, p.92).

Terceira característica: Totalidade co-dada (não está à nossa disposição; não se pode pôr em dúvida ou fazê-lo consciente segundo nossa vontade)

Os limites do mundo da vida não podem ser transcendidos pois formam o cenário onde os horizontes situacionais se contraem e se expandem ao mesmo tempo. O contexto situacional muda em cada tematização tornando-o mais amplo ou mais restrito, conforme a situação, porém não escapa desta atmosfera flúida em que se torna possível o entendimento. “[...] as situações mudam, porém os limites do mundo da vida não podem ser transcendidos. O mundo da vida constitui o contexto em que os horizontes da situação se ampliam, se dilatam ou se encolhem” (HABERMAS, 1987, V.2, p.188).

Segundo Aragão (1997), o mundo da vida se constitui numa totalidade não tematizável, porém permanece sempre acompanhando o fluxo das experiências como um terreno familiar franqueando a interpretação. O mundo da vida amplia os seus limites na medida em que aumenta o volume de conhecimento tanto a nível individual quanto social. Ao extrapolar os limites de uma dada situação abre-se ao acesso de um complexo maior de sentido.

A prática comunicativa é como um nadar nestes limites empurrando-os para fora sempre procurando ampliar seus horizontes de sentido. Ela se caracteriza pela vigília permanente no sentido de romper as fronteiras deste acervo de sentido. Neste rompimento dos limites o que era aceito, até então, sem questionamentos é tematizado e transformado em conhecimento cultural. O mundo da vida, ao servir de base das relações comunicativas numa determinada tradição cultural, é também ampliado por esta mesma ação comunicativa de atores que a continuam. A cultura serve de base para as ações comunicativas ao mesmo tempo em que estas ações a tornam cada vez mais ampliada. O sentido se torna cada vez mais complexo e maior. Assim os membros da sociedade não apenas desfrutam e vivem dos horizontes de sentido já postos pela tradição cultural

como também os modificam, transformam, ampliando-os numa ânsia constante de alargar suas fronteiras de sentido para circunstâncias cada vez mais amplas e complexas. A linguagem é o *medium* possibilitador deste processo incessante de movimentação na busca de um sentido mais abrangente, constituindo-se no fio condutor que perpassa todas as pretensões de validade contidas nos proferimentos.

3.6.2 Conceito culturalista de mundo da vida

O conceito culturalista de mundo da vida, como tal, supõe uma transcendentalidade em relação às situações concretas de ação. O mundo da vida como horizonte de sentido, contexto fundamentador, funciona como correlato possibilitador das ações comunicativas. Cada interlocutor, num ato de fala determinado, move-se dentro do horizonte de seu respectivo mundo da vida, caracterizado como o lugar transcendental onde os participantes de ações comunicativas se encontram cada qual com suas pretensões de validade criticáveis a fim de estabelecer, através da argumentação, acordos sobre situações problemáticas que vêm à tona. A linguagem e a tradição cultural constituem-se nos elementos transcendentais que perpassam a todas as pretensões de validade sobre os atos de fala proferidos. Ela é o fio condutor que liga as diferentes pretensões de reconhecimento intersubjetivo válidas seja referente ao mundo objetivo, social ou subjetivo. Na verdade, as pretensões de validade criticáveis estão inseridas nestes diferentes mundos levando consigo as intenções de que sejam verdadeiras em relação à totalidade de coisas

do mundo objetivo, normativamente corretas em relação à totalidade social e verazmente autênticas em relação ao mundo subjetivo a que o ator tem acesso privilegiado.

O mundo da vida se constitui em algo simplesmente suposto que perpassa todas as circunstâncias como contexto não formatado da totalidade de sentido, o qual queiramos ou não temos presente em cada circunstância de modo imediato e não problemático. Forma uma totalidade teórica não objetiva, esfera de auto-evidências cotidianas do senso comum que escapa à teorização enquanto não problemático, sendo possível captá-lo somente através dos seus desmembramentos fragmentários que adquirem relevância.

Constituem-se como componentes estruturais do mundo da vida a cultura, a sociedade e a personalidade, as quais, de certa forma, desmancham, destrancendentalizam a totalidade embutida na sua conjuntura fugidia. Tais estruturas se reproduzem através da linguagem a qual se desenvolve dentro de uma cultura e armazena um saber comunitário, os conteúdos semânticos da tradição, sendo dali que emana o abastecimento dos indivíduos no convívio social. Portanto, cultura e linguagem são constitutivas naturais para o mundo da vida o qual se identifica com a idéia de pano-de-fundo culturalmente transmitido e continuamente renovado através das tematizações que se sucedem.

A ampliação do conceito cultural de mundo da vida visa abranger as ordens institucionais e as estruturas de personalidade. Ao alcançar entendimento sobre algo no mundo os atores estão ao mesmo tempo tomando parte nas interações sociais onde se renovam, desenvolvem e confirmam as identidades individuais. A inclusão destes dois mundos ao mundo cultural representou a criação de espaços para que se efetivasse a ação comunicativa envolvendo a intersubjetividade em sua totalidade de abordagens possíveis pelos participantes da interação. Tais descentramentos criam as condições para que a ação comunicativa se efetive.

Segundo Aragão, ao analisar a teoria de Habermas (1987, p.49), podemos deduzir uma dupla caracterização do mundo vital: a) a “transcendental”: enquanto totalidade cultural inobjetivável que serve como pano-de-fundo das práticas comunicativas. “[...] ao conceito transcendental de mundo da vida correspondem três estruturas formadoras essenciais: cultura, personalidade e sociedade – que são seus componentes invariantes, atemporais”; b) a “empírica”: enquanto resultado da prática comunicativa realizada nas interações que pode modificar aquele sentido (transcendental) pré-constituído. Pode, com isso, somente ser tematizado em seus elementos individuais.

[...] ao conceito de mundo vital empírico correspondem os conteúdos particulares específicos a uma forma de cultura, um tipo de sociedade e a uma estrutura de personalidade variáveis temporal e historicamente. [...] As estruturas são invariantes, mas os conteúdos possíveis de validade discursiva em cada uma dessas estruturas são histórica e socialmente condicionados (HABERMAS, 1997, p. 49.).

Isto abre a possibilidade para a aprendizagem e a evolução social significando, em outras palavras, que o mundo da vida comporta a totalidade e a multiplicidade, ambas conseguindo conviver lado a lado. “O mundo da vida é, ao mesmo tempo totalidade e multiplicidade, idealização e realização”(HABERMAS, 1997, p.50). Portanto a “quase transcendentalidade” do mundo da vida se constitui, segundo Habermas, pelo fato de suas categorias não serem puramente transcendentais e nem tampouco somente empíricas. O mundo da vida se constitui num jogo onde linguagem e cultura atuam constitutivamente, uma complementando a outra, uma tornando possível a outra.

3.6.3 Sistema e mundo da vida

Segundo Habermas, apesar da crescente racionalização do mundo da vida, o diagnóstico a respeito da realidade social não é tão drástico quanto o apresentado pela primeira geração da teoria crítica. Acredita nos processos coletivos de aprendizagem nos quais a argumentação joga um papel importante no sentido de respeitar e resgatar o espaço devido à racionalidade comunicativa. A vida é uma constante aprendizagem que pode ser redirecionada na medida em que o homem for tomando consciência dos processos alienatórios e alienantes do mundo capitalista.

De acordo com as observações de Freitag (1986), Habermas vê os processos de transformação das formações societárias como processos coletivos de aprendizagem, salientando que é preciso, nestes processos, reaprender a comunicação como fenômeno intrínseco à natureza humana. Habermas acredita que somente a comunicação pode devolver ao homem a capacidade organizativa da coletividade com vistas à construção de um estado democrático, onde todos participem de forma indiscriminada nos direitos e obrigações que lhe são inerentes como cidadãos.

Habermas, na sua Teoria do Agir Comunicativo, interpretando Weber, (1987, V.1) distingue processos de modernização societária onde destaca a racionalização burocrática e a organização administrativa ocorrida nos subsistemas economia e estado, e processos de modernidade cultural, através dos quais realça a autonomização das esferas de valor constituídos pela ciência, moral e arte, no interior do mundo vivido. Os processos de modernização societária estão vinculados ao mundo da reprodução material (trabalho), à racionalidade instrumental, ao

mundo sistêmico. Os processos de modernidade cultural, por seu turno, referem-se ao mundo da reprodução simbólica, a interação.

Segundo Freitag (1993, p.64), “O «mundo vivido» refere-se à maneira como os atores percebem e vivenciam sua realidade social. Compõe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles”. Modo de ser e de viver do indivíduo e de grupos congregando as experiências individuais e coletivas. Diz respeito também à vida cotidiana onde se manifesta ou impera o óbvio, o inquestionado, o senso comum. “O mundo vivido se constitui no espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos livres de coação” (FREITAG, 1993, p.65).

O mundo sistêmico, por seu turno, regido pela razão instrumental, se refere às “estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade” (FREITAG, 1993, p.65), sendo representado pela economia e o estado, os quais são denominados de subsistemas, cujos mecanismos reguladores das ações teleológicas e estratégicas são o dinheiro e o poder, elementos estes que asseguram a integração sistêmica. No mundo sistêmico as relações são de caráter verticalizante enquanto que no mundo da vida exige-se uma relação de horizontalidade genuína onde a diferença ganha expressividade. No âmbito do mundo sistêmico predominam as ações instrumental, teleológica e estratégica sendo que o papel da linguagem é irrelevante, a não ser como meio de representação e divulgação dos produtos e da ideologia.

O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, cujo âmbito contempla o mundo cultural, social e da personalidade, possui como mecanismo regulador a ação comunicativa que, através dos processos lingüístico-argumentativos, promove a socialização, a integração social e renova a tradição. Nele predomina a razão comunicativa tendo a linguagem como princípio operador de sua fundamentação. Constitui-se no referencial onde todos os sujeitos se abastecem

para tomar decisões e orientar suas ações resguardando os três mundos de referência. O mundo da vida permanece no lusco-fusco do horizonte de sentido a partir do qual é possível compreender algo e desencadear processos comunicativos. Neste sentido, agir comunicativo e mundo da vida são complementares, interdependentes e correlatos um do outro.

A diferenciação entre mundo da vida e sistema impõe o confronto entre racionalidades distintas, de um lado, a comunicativa, orientada para a construção de uma sociedade humana, fraterna segundo pretensões de validade criticáveis de verdade, de justiça e de sinceridade, e de outro, a instrumental, atenta para a efetivação de regras e normas que dizem respeito ao correto funcionamento do sistema, produza lucro e seja eficaz.

Na teoria de Habermas há, por um lado, o mundo da vida dos grupos sociais em que as ações são coordenadas pelo entendimento e, por outro, o mundo do sistema que se regula a si mesmo através das ações em relação a fins. Considerações isoladas de cada um deles resulta em unilateralismo (PRESTES, 1997, p.135).

3.7 A racionalização do mundo da vida

O processo denominado modernização societária está relacionado às mudanças ocorridas no interior do mundo sistêmico, como consequência do alto índice de organização administrativa ocorrido na sociedade contemporânea, o qual permitiu o surgimento do estado moderno e da empresa capitalista, ambas reguladas pelo direito formal como meio através do qual são organizadas e reguladas as relações econômicas e de poder. O fenômeno da modernização da sociedade é compreendido por Weber por meio dos elementos que determinaram a formação da empresa capitalista e a organização burocrática do estado moderno.

O processo caracterizado como modernidade cultural diz respeito às mudanças ocorridas no interior do mundo vivido, provocado pela diferenciação e autonomização das esferas de valor (ciência, moral e arte) que adquirem mais liberdade e funcionam segundo princípios próprios regulados por pretensões de validade criticáveis de verdade, normatividade e de expressividade. Tal fenômeno “é lido por Weber através da ciência e da técnica, da arte autônoma e da ética guiada por princípios e ancorada na religião” (HABERMAS, 1997, p.216). Neste processo a ciência, através da compreensão científica do mundo, desponta como o ponto de referência através do qual se torna perfeitamente possível o desencantamento das imagens religiosas e metafísicas.

Na modernização societária, segundo Freitag (1993), tornam-se nítidos os processos fenomênicos de dissociação e racionalização. A economia passa a ser regulada pelo mercado tendo como base o lucro, o cálculo, a rentabilidade, e o poder é controlado pelo estado através do sistema jurídico, da burocracia, do exército e da polícia. O alto nível de racionalização da economia e de organização administrativa do estado permitem um desacoplamento, ou seja, um distanciamento crescente entre mundo da vida e sistema, tornando o estado e a economia auto-suficientes e por isso mesmo capazes de se impor sobre o mundo da vida. A crescente burocratização do estado e a racionalização da economia oportunizaram a sobreposição hegemônica da racionalidade instrumental. Segundo Freitag (1996, p.66), “A modernização societária significou ao mesmo tempo a expulsão da racionalidade comunicativa do mundo do sistema e sua limitação ao mundo vivido”. Com esta crescente organização racional dos subsistemas economia e estado ficou assegurada “a reprodução material e institucional da sociedade moderna sem, no entanto, admitir o questionamento dos princípios que regem o seu funcionamento” (FREITAG, 1996, p.66). Isto significa dizer que a última palavra pertence ao tecnocrata.

Na modernidade cultural observamos os processos de diferenciação e de autonomização, onde a ciência, a ética e a estética passam a fundamentar-se segundo princípios próprios. A autonomização é o traço característico deste processo. Predomina, nas três esferas diferenciadas e autonomizadas, a racionalidade comunicativa, a qual permite por meio da observância das pretensões de validade: na esfera da ciência a instauração da verdade – discurso teórico; na esfera da moral espaço privilegiado para o cultivo de normas e princípios – discurso prático; e na esfera da arte, dizendo respeito à veracidade dos atores e sua subjetividade, permitindo a sua transformação na intersubjetividade expressiva – discurso estético.

Habermas, na sua Teoria do Agir Comunicativo (1987, V.1, p.213-227), analisando Max Weber, destaca a ocorrência de quatro processos, oriundos dos fenômenos de modernidade cultural e modernização societária, os quais são, respectivamente, caracterizados como: diferenciação, autonomização, racionalização e dissociação.

A diferenciação – considerada como positiva, diz respeito a um aprendizado coletivo onde a sociedade, através da ação comunicativa, vai identificando os processos sociais podendo diferenciá-los com maior nitidez. O princípio da diferenciação se caracteriza por uma “[...] visão descentrada que permite incluir diferentes perspectivas e princípios” (FREITAG, 1993, p.69). A ação comunicativa é, por si só, um processo de descentramento. Isto permite maior competência e eficácia na solução de problemas relativos à reprodução material e simbólica da sociedade. Se opõe a uma visão de conjunto indiferenciada da realidade social e centrada em um único princípio.

A autonomização – também considerada como positiva, refere-se, segundo Freitag (FREITAG, 1993, p.69), a um desprendimento do conjunto societário passando a funcionar com princípios autônomos, isto é, liberada das amarras da religião e do mito, ganhando, com isso,

maior liberdade das esferas, subsistemas e estruturas, onde cada qual passa a funcionar segundo critérios próprios de verdade, correção normativa e expressividade.

A racionalização – considerada como negativa pois promove o endurecimento dogmático dos saberes técnicos, ganhando destaque os subsistemas dinheiro e poder que adquirem autonomia, sendo capazes de atuar independentemente da comunicação ou interlocução com a sociedade. É um processo organizado e organizável através do qual se pode conseguir sucesso e eficácia nos resultados desejados. De acordo com Martini, (1993, p.314), a racionalização promove a possibilidade de controle da sociedade pelas leis de mercado e pela burocratização administrativa. Facilita a obstrução dos canais de comunicação com o mundo social haja visto o predomínio das relações meio-fim. Nela há, também, uma apropriação do político ligando-o ao econômico e aos poucos à ordem jurídica formal, que desconectada da tradição passa a ser usada como instrumento de controle e repressão. Estas esferas, absorvidas do mundo da vida são racionalizadas, de modo a adaptá-las aos interesses da racionalidade burguesa tornando-a mais eficaz na promoção do domínio e subjugação através das leis e do poder econômico. Na racionalização instrumental sistêmica predomina o cálculo, a eficácia, a utilidade, expulsando a razão comunicativa que, pelo discurso argumentativo, permitiria o questionamento de seus princípios fundadores, bem como uma possível reaproximação entre os dois mundos. Na perspectiva da racionalização os fins estão muito bem estabelecidos, não importando os meios para atingi-los e nem mesmo as conseqüências que isso venha a trazer. O que importa é que os fins sejam alcançados com sucesso usando métodos e técnicas eficazes.

A dissociação – também considerada como negativa, se origina, segundo Freitag (1993, p.70), dentro dos processos de modernização societária pois desconecta o processo de produção material dos processos sociais que acontecem no dia-a-dia. A economia e o poder adquirem status

diferenciado e próprio impondo-se como uma realidade imutável, natural, superior e mais importante que as demais esferas da sociedade vinculadas à modernidade cultural.

3.8 Razão comunicativa: construção ou produção do conhecimento?

A escola é o lugar predileto onde todas as atividades giram, ou pelo menos deveriam girar, em torno das questões da educação e do conhecimento. É no ensinar e aprender que se forma o foco central das atenções no que diz respeito à educação tanto formal quanto informal. Educar é um processo que envolve sujeitos que ensinam e aprendem alguma coisa, seja com relação aos valores culturais transmitidos pela tradição, seja referente à cultura propriamente dita, a qual se constitui no objeto da prática pedagógica. Todo o processo educativo implica sempre uma concepção de conhecimento, um pano-de-fundo que oriente a ação na condução deste processo.

A teoria de Habermas implica, fundamentalmente, uma concepção comunicativa acerca do conhecimento, a partir da qual justifica todo o seu projeto teórico. O caminho trilhado é distinto daquele até então seguido pela filosofia da consciência. De um lado temos a tentativa de esclarecimento da relação sujeito – objeto numa relação de verticalidade onde o objeto deve ser dissecado pelo sujeito, de outro uma proposta que amplia os horizontes do conhecimento através das interações comunicativas mediante as quais os sujeitos procuram se entender, construir acordos, consentir sobre algo. Na perspectiva da filosofia da consciência a relação, sujeito – objeto acontece de uma forma restrita, diminuindo a amplitude do conhecimento e ao mesmo tempo restringindo o campo de atuação do sujeito. O conhecimento é uma *relação* onde o sujeito apreende o objeto, sendo que a *relação* determina o sujeito e o objeto. Constitui-se, com isso, numa relação de aproximação onde conhecedor e conhecido se igualam, buscando uma

identificação, uma semelhança entre a mente e a realidade. Conhecer, neste sentido, significa compreender e explicar.

Segundo Boufleuer (1996), o lugar central ocupado pelos conceitos de “consciência” e “sujeito” impossibilitam uma abertura dialógica e intersubjetiva para o processo de construção do saber. Na visão dos dois paradigmas temos que esclarecer, de um lado, as relações comunicativas entre sujeitos e, de outro, a relação sujeito – objeto. Isto significa que, de um lado, temos a relação com o objeto a ser esclarecida pelo sujeito e somente por ele e, de outro, temos o esclarecimento das relações comunicativas entre sujeitos. Os dois processos envolvem relações, porém uma de caráter monológico e individual e outra de caráter dialógico e processual. Na medida em que estas relações vão se tornando mais claras vai surgindo o conhecimento, ora pela iluminação do sujeito, ora pelo entendimento construído intersubjetivamente. Na perspectiva do novo paradigma da comunicação não mais está em questão como o sujeito pode dominar objetos e situações, mas de que maneira o sujeito pode chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo no mundo. A questão central se desloca do como conhecer para o como criar condições para o entendimento entre sujeitos levando em conta a tese do melhor argumento. Com isso amplia-se o horizonte do conhecimento abrindo-o para o consenso, para o diálogo, em última instância para o entendimento. “Ao inserirmos nossa reflexão no paradigma da comunicação o esforço não consistirá em saber como o sujeito pode conhecer e dominar objetos ou situações, mas como pode ele chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo no mundo” (BOUFLEUER, 1996, p.62). No paradigma da consciência o sujeito assume o lugar central tanto em relação à capacidade de conhecer quanto de dominar objetos e situações, enquanto que no paradigma da comunicação o sujeito é compelido a entender-se com outros sujeitos acerca do significado das relações intersubjetivas no processo de aprendizagem.

A capacidade de falar e agir deve servir como novo operador em torno do qual gira o processo do conhecimento. O novo paradigma implica em tomar a linguagem como fator primordial por excelência para a abordagem do tema do conhecimento. Isto faz com que se desloque o centro e ponto alto do processo para a dimensão das relações intersubjetivas. Deslocar o centro gravitacional do conhecimento implica em repercussões que abalam todo o sistema fundado na subjetividade. Passa-se da dimensão de verticalidade para a dimensão de horizontalidade no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Habermas toma a linguagem como pano-de-fundo básico onde se constituem os seres humanos nas suas múltiplas dimensões. A mediação lingüística passa a funcionar como o suposto básico para o alcance do acordo através do entendimento. É através do “saber dizer” que o homem expressa a bagagem cultural que o sustenta. A distinção do ser humano se dá não mais pela capacidade de manipular e dominar objetos metodicamente mas pela utilização da linguagem para expressar racionalmente o que pensa. A razão, antes tida como devoradora e dominadora na relação com os objetos, agora se torna mais branda, mais suave, porém muito mais abrangente e ampliada. Não é por menos que neste processo do conhecimento Habermas insista tanto nos componentes simbólicos do mundo da vida, ou seja, a cultura, a sociedade e a personalidade. É porque ele se dá conta do profundo atrelamento existente entre conhecimento e vida. Uma virada paradigmática de tal envergadura realmente teria que provocar fortes solavancos na metafísica e um questionamento forte no método experimental das ciências positivas. É o florescimento de uma nova racionalidade contraposta ao modelo da consciência, limitando-se à capacidade cooperativa de sujeitos que, num processo dialógico e argumentativo, promovem acordos e constroem o entendimento. Neste processo o que deve prevalecer é sempre a “força do melhor argumento”. “[...] existe um caminho melhor para se questionar as interpretações de estados de coisas, quase sempre

preparadas por especialistas, que não seja o da crítica que opera com melhores argumentos?” (HABERMAS, 1993, p.104).

Neste sentido, então cabe à filosofia reconstruir um saber atrelado às significações oriundas do mundo da vida, dos costumes, das tradições e da cultura. É a vida que produz a linguagem se fortalecendo ou se enfraquecendo nas relações significativas. Neste sentido percebe-se a preocupação habermasiana em amarrar o conhecimento com a vida, em reconstruir uma vida saudável e feliz por meio da comunicação.

Com a descentração do sujeito provocada pela virada paradigmática da filosofia da linguagem, deparamo-nos com uma nova concepção de verdade. No paradigma da consciência esta era vista como adequação do pensamento do sujeito com as características do objeto, como algo que se impõe a si mesmo com sua própria lógica. Manifesta-se como indiscutível, estática e válida para todos. Instaure-se como algo inquestionável, frio, calculista e até mesmo dogmática. A verdade aparece como correspondência ou como produto da relação sujeito-objeto, enquanto que no paradigma da comunicação ela passa a se caracterizar como “pretensão de verdade”, estando aberta para argumentações e contra-argumentações.

UNIDADE 4 RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

Nesta unidade temática, cujo objeto está direcionado à prática, nossa intenção é identificar possíveis espaços onde se possa fecundar, bem como fazer frutificar a razão comunicativa nos âmbitos didático, administrativo e pedagógico da escola. A educação escolar como instrumento básico para a formação humana, através da criação de hábitos, precisa ser olhada como instância possibilitadora da ação comunicativa na construção do conhecimento.

Nossa tarefa, desconstrutiva neste momento, consiste em caracterizar o modelo de escola organizada sob o paradigma da racionalidade moderna. Para a efetivação deste trabalho diagnóstico, a racionalidade comunicativa nos deverá servir como uma lupa, através da qual perscrutaremos os espaços doentios do ambiente escolar a fim de identificar as causas dos desvios provocados pelos exageros de uma razão deficitária, instrumental e auto-confiante. O esquecimento da tradição, da história, dos valores, da moral, da arte, da cultura e da expressividade, enfim, do mundo da vida, representam um desequilíbrio expressivo no processo de formação humana, o qual precisa ser olhado com redobrado cuidado. O acento excessivo dado pela escola ao caráter cognitivo da razão instrumental em detrimento das demais dimensões constitutivas do mundo humano e social aponta para a necessidade urgente de revisão dos pressupostos sobre os quais está assentada a educação escolar.

A escola padece os efeitos das patologias oriundas do controle excessivo e do planejamento minucioso descontextualizado das atividades pedagógicas, refletindo as inadequações de um paradigma de racionalidade que não responde aos anseios de uma formação equilibrada de todas as dimensões humanas.

A racionalidade comunicativa, proposta por Habermas, é o prenúncio sinalizador de que a razão humana não se esgota na forma reduzida da instrumentalidade metodológica moderna. Ao contrário da razão iluminista, caracteriza-se essencialmente como processual, dialógica, participativa, problematizadora e, sobretudo, crítica, capaz de deslocar a fundamentação, do círculo fechado da subjetividade, para os níveis mais amplos da interação. Apresenta-se como força dinamizadora que impulsiona, empurrando os limites para adequação a um horizonte de visão mais abrangente da realidade representada pelo mundo da vida. O seu fim último não está no êxito, no sucesso, na eficácia de resultados definidos e definitivos, mas essencialmente na processualidade possibilitadora através da qual se pode construir soluções comuns, acordos, sempre respeitando o argumento melhor, mais viável, intersubjetivamente reconhecido e aceito por todos.

A virada lingüística desloca os horizontes da fundamentação da razão para a linguagem, para o nível do discurso argumentativo, pois através dele, na simplicidade autêntica do mundo da vida, é que se torna possível a reabilitação das forças interativas, presentes desde sempre na atividade humana. Este deslocamento amplia imensamente a perspectiva possibilitadora de corrigir o rumo da razão iluminista, através da qual o homem conquistaria sua maioria e se libertaria das forças sobrenaturais que supostamente instauram seu governo sobre a natureza.

A proposta de Habermas com a racionalidade comunicativa pretende resolver, entre outros, o problema da assimetria imposta na relação monológica sujeito-objeto, o qual se reflete na ação pedagógica, e trazer para o ambiente mais ampliado da interação a construção de soluções para as graves patologias produzidas, imprevisivelmente, pela racionalidade do progresso. O deslocamento para a roda da interação alargou os horizontes de uma racionalidade que se via presa aos parâmetros metodológicos de uma relação dominadora e exclusivista que se impunha a partir da reviravolta da subjetividade.

Propor esta nova matriz racional comunicativa como pressuposto fundamental para a renovação da educação e da escola, assim como a preparação do indivíduo para a mudança social, é tarefa que se nos impõe neste momento. A razão comunicativa deve ensejar a produção de resultados práticos que, traduzidos para os âmbitos educacionais da família e da escola, resultem numa formação equilibrada do homem e do cidadão cultivado e devidamente preparado para a interação, a crítica e o exercício da cidadania. Para isso, é preciso anunciá-la no âmbito escolar como uma nova plataforma teórica capaz de avaliar criticamente a ciência e, através do embate argumentativo, livre de coações, medir as conseqüências do problema da racionalização e colonização do mundo da vida identificados no momento anterior. Esta tarefa se faz conjugada com o primeiro momento do capítulo através do desvelamento e da denúncia de patologias que debilitam e até mesmo impedem a comunicação. A ação comunicativa somente se torna possível se houver oportunidade de tratar os conflitos e as tematizações do conhecimento no âmbito da dialogicidade interativa, onde o consenso se imponha sempre que justificado pelo melhor argumento.

Por isso, no diagnóstico habermasiano da formação de patologias sociais originadas da racionalização, procuramos fazer uma leitura mais atenta da sua análise sobre as patologias do desacoplamento (separação entre sistema e mundo da vida), e da colonização (controle e organização social pelas leis do mercado e pelo estado administrado) (4.1), cujos efeitos se refletem no processo de formação escolar. O privilegiamento do aspecto cognitivo instrumental do conhecimento tem como reflexo um protótipo humano centrado na formação especializada do técnico competente, apto a dominar as novas tecnologias postas à disposição do mercado (4.1.1). A aprendizagem da razão comunicativa no âmbito escolar passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências interativas instauradas a partir do diálogo, da comunicação, da crítica, da reflexão, do discurso, da prática pedagógica, do diálogo interdisciplinar, da

administração e da participação, entre outras (4.2). Enfim, a racionalidade comunicativa constitui-se numa formulação intersubjetiva de razão que escapa ao reducionismo metodológico do saber cognitivo-instrumental como único instrumento capaz de validar o conhecimento. Habermas, com isso, consegue romper a camisa de força pela qual se viram imobilizados os seus antecessores da teoria crítica, liberando espaços para a multiplicidade e a diferença excluídas do processo de gestação da racionalidade moderna.

4.1 Diagnóstico habermasiano da formação de patologias ante o processo de racionalização social

A escola, no contexto atual de crise do paradigma científico-instrumental, mantém-se dividida entre a maleabilidade flúida do mundo da vida e as coações rígidas do controle sistêmico. O fascínio pelas inovações tecnológicas levou-a a privilegiar os produtos de conotação cognitivo-instrumentais no seu âmbito interno em detrimento do saber anti-predicativo presente nas supostas formulações irracionais, na história, na tradição e nos valores do mundo da vida.

A crise do modelo racional gestado e nutrido pela modernidade tem causado sérios e intermináveis questionamentos sobre o real significado da escola no contexto da racionalização social onde predomina a racionalidade instrumental. Como consequência desta crise de fundamentação, os pressupostos sobre os quais se funda a educação escolar foram também abalados. Diante disso, o padrão institucional escolar ancorado na formulação cognitivo-instrumental parece estar com seus dias contados, porém resiste ainda, teimosamente, aos solavancos de um processo lento de transformação e assimilação do seu novo modelo operacional.

O impulso inovador da racionalidade tecnológica e o desejo permanente de mudança têm levado a práticas pedagógicas descontextualizadas, transformando aquilo que seria formação geral, na perspectiva humboldtiana, em treinamento de habilidades cognitivas fortemente valorizadas na racionalidade do progresso. Na medida em que, através da racionalização, foi se configurando a colonização e o desacoplamento entre mundo da vida e sistema, os processos de formação também tomaram rumos adversos. A racionalidade instrumental foi invadindo os espaços antes ocupados pelo mundo da vida, transformando-os em departamentos da eficácia

operacional através dos quais se acredita que o educando possa ser inserido mais facilmente no mercado de trabalho e, acima de tudo, apto a jogar o jogo da competição.

O aumento da complexidade sistêmica e a racionalização progressiva do mundo da vida provoca um distanciamento entre este e o sistema. A predominância da razão instrumental fez com que houvesse uma crescente apropriação das esferas de valor do mundo da vida pelo sistema que, num segundo momento, racionalizadas e instrumentalizadas, são utilizadas como “instrumentos” de colonização dos espaços genuinamente comunicativos do mundo da vida.

Como consequência da modernização societária, a sociedade racionalizada assiste à formação de patologias que se originam principalmente dos processos de racionalização e dissociação. A categoria da dissociação implicou no desacoplamento ou desengate, entre mundo da vida e sistema. A reprodução material se desconecta da reprodução simbólica do mundo social e da vida. O fenômeno da racionalização, por seu turno, promoveu um excessivo controle burocrático e administrativo dos setores sociais, produzindo o que Habermas denomina de colonização do mundo vivido. Esta colonização do mundo da vida se efetiva pela instrumentalização das relações sociais e pela substituição da razão comunicativa pela razão instrumental voltada para a administração da economia e a organização racional do poder público.

A primeira patologia, caracterizada pelo desacoplamento entre mundo da vida e sistema, permitiu a submissão do homem às leis do mercado e à burocracia estatal, diante das quais sente-se impotente, como se estas fossem forças naturais ocultas que escapam do controle humano. Segundo Martini (1993), este desacoplamento entre mundo da vida e sistema ocorre porque os valores culturais são racionalizados, apropriados pelo sistema que os desconecta da tradição e com isso se torna mais fácil a colonização. Ressalta ainda que neste desengate ocorre a perda do

sentido e a fragmentação do saber, privando o indivíduo da síntese necessária sobre o conhecimento e ao mesmo tempo turvando o olhar límpido do mundo da vida.

Para Freitag (1993), este desengate possibilita a apatia das massas diante da economia e do estado, as quais passam a ser organizadas e controladas por uma minoria de burocratas que, dispensando o processo argumentativo do discurso, determinam as regras do jogo, como se estas fossem naturais e incontestáveis, justificando que sem elas a economia se desequilibra e o poder enfraquece. É o governo dos especialistas técnicos que, tomando como escudo as leis do mercado, transformam as relações humanas em negócios, os quais, substituindo a pretensão originária de verdade, passam a girar em torno do lucro, do poder e da dominação enquanto mecanismos reguladores das ações instrumentais. “O desligamento da ordem estatal e econômica do mundo da vida (esfera normativa) constitui o nascimento do tipo de sociedade, que marca o nosso processo civilizatório nos últimos séculos” (OLIVEIRA, 1989, p.19).

A segunda patologia, originária do processo de racionalização, diz respeito ao que Habermas denomina de colonização do mundo vivido decorrente do crescente fortalecimento do sistema, o qual passa a impor sua lógica própria que é a lógica do mercado. Habermas, (1987, V.2, p.452), aponta que através do alto índice de racionalização a modernidade assistiu a diferenciação paulatina entre mundo da vida e sistema. Esta diferenciação tornou-se marcante quando, no capitalismo, o dinheiro e o poder se tornam mais importantes que o homem e as instituições sociais vinculadas ao mundo da vida. Assim, os espaços onde ainda era possível o trânsito comunicativo entre as esferas de valor do mundo da vida, como a ciência, a moral e a arte, passam a ser controlados pelos mecanismos sistêmicos poder e dinheiro. A sujeição a estes novos princípios contamina as relações, obstruindo a ação comunicativa. Os mecanismos de integração sistêmica, dinheiro e poder, transformam as esferas de valor do mundo da vida em mecanismos ideológicos de controle e subjugação social. Assim, a educação, originariamente

pertencente às esferas de valor do mundo da vida sofre como consequência uma crescente burocratização e controle por parte do poder instituído.

Segundo Pizzi (1994), a colonização de esferas legítimas da sociedade pela lógica do sistema impõe como princípios norteadores o lucro e o poder, os quais passam a ocupar o lugar da verdade, da normatividade e da expressividade. Tais mecanismos reguladores invadem os âmbitos culturais, lugar onde ainda se articula a ação comunicativa, ocupando seus espaços como “tropas invasoras”, passando a impor sua lógica instrumental. A partir disso os verdadeiros valores, ancorados nos princípios de validade da ação comunicativa (verdade, normatividade e expressividade), são como que expulsos do seu lugar natural e substituídos por valores ancorados nos mecanismos de integração sistêmica (dinheiro e poder). Isto torna os espaços da comunicação ainda mais restritos e obrigados a recuar para esferas do mundo da vida ainda não colonizadas pela lógica sistêmica.

A relação dos administradores do estado moderno com seus clientes é, segundo Habermas (1987, V.2, p.457), o caso modelo da colonização do mundo da vida que subjaz aos fenômenos de coisificação a que podemos perceber no capitalismo tardio. Somente as relações econômicas podem ser reguladas por meios de controle racional administrativo; estes meios fracassam no âmbito da reprodução cultural, da integração social e da socialização. Aí não pode ser substituído o mecanismo do entendimento. A reprodução simbólica do mundo da vida não pode ser assentada sobre a integração sistêmica sem que disso advenham efeitos patológicos.

No que diz respeito aos estilos de vida unilateralizados, decorrentes do alto índice de racionalização sistêmica, os quais reforçam a colonização do mundo da vida, Habermas (1987, V.2, p.458), quer chamar a atenção para as seguintes considerações:

- Estilos de vida utilitarista e hedonista predominam na medida em que a ética se retrai;

- na medida em que avançam os modos metódico-rationais de vida perde-se, aos poucos, as raízes morais;
- o estilo de vida do especialista está permeado por atitudes instrumentais em relação a si e aos demais;
- a profissão é substituída pela ocupação e com isso predominam as atitudes instrumentais não importando a auto-realização pessoal.

Salienta, no entanto, que nem o estilo de vida unilateralizado em termos instrumentalistas, nem um estilo de vida unilateralizado em termos expressivos são capazes de substituir a força unificadora da intersubjetividade do mundo da vida baseado na tradição, na moral e na consciência. Toda a dominação burocrático-legal tem como consequência a perda de legitimação pois esconde interesses e onde o ético é totalmente eliminado no relacionamento político. A justificação encontrada para a legitimação do poder no estado moderno consiste na legalidade de procedimentos jurídicos, sendo que o legal nem sempre é moral, ou o que convém a todos. As leis são feitas para atender a interesses e não para regular e resguardar as relações justas. No estado moderno, as leis não têm a intenção de promover a justiça mas estar a serviço de interesses corporativistas, bem como na justificação do lucro e legitimação do poder. A ciência jurídica se instaura como instância justificadora do poder e da economia.

Neste sentido, Habermas (1987, V.2, p.459) faz um apanhado sobre a questão da legitimação apoiado nas análises de Weber, percebendo, a partir disso, que vivemos numa sociedade “sem deuses e nem profetas”, tamanho é o estrago causado pela modernização das formas de vida. Salienta também que o formalismo jurídico baseado na ciência, sobre a qual se apoia o estado e a economia, é muito fraco de legitimação e de fundamentação. Há um respaldo legal mas não moral.

Ainda segundo Habermas, a expulsão dos elementos prático-morais das esferas da opinião pública e da vida privada provoca uma colonização do mundo da vida por valores sistêmicos que não mantêm a coesão social mas sim impõem formas de vida desnaturalizadas e desenraizadas culturalmente, provocando, segundo a expressão weberiana, a perda de sentido, perda de legitimação fundamentadora.

A causa da unilateralização dos estilos de vida são a monetarização e a burocratização das formas cotidianas de existência. Na medida em que há uma racionalização unilateral da prática comunicativa se faz predominar o utilitarismo e a formação especializada. Isto ocorre devido a uma crescente submissão das formas de vida doméstica às esferas da vida privada, aos imperativos do sistema econômico. Por outro lado, a esfera de vida pública se torna submissa ao sistema administrativo do poder estatal. “A burocratização se apodera dos processos espontâneos de formação da opinião e da vontade coletiva e os esvazia” (HABERMAS, 1987, V.2, p.461). Ao mesmo tempo em que amplia a mobilização planificada facilita a desconexão das decisões políticas. A instrumentalização do mundo da vida pelas coações sistêmicas faz que a prática comunicativa cotidiana padeça de uma unilateralização para orientações de ação cognitivo-instrumentais e tenda às diferentes formações reativas (HABERMAS, 1987, V.2, p.462). Ao fenômeno da racionalização-instrumentalização do mundo da vida e dos seus estilos está ligada a perda do sentido, a perda da legitimação fundamentadora.

Habermas prossegue sua análise acenando para o discurso argumentativo como o único instrumento capaz de manter a unidade formal da modernidade cultural, em detrimento da metafísica e da religião. No fenômeno da diferenciação das esferas de valor do mundo da vida (ciência, moral e arte), estas perdem a unidade universal para adquirirem autonomia e transformarem-se em conhecimento especializado, provocando um distanciamento entre o saber dos especialistas e o saber do povo em geral.

Com a racionalização cultural, o mundo da vida se torna cada vez mais empobrecido, pois lhe é retirada a substância tradicional de sentido que mantinha a unidade e a ordem social.

Por isso, para Habermas,

O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana [...] é a ruptura elitista da cultura de especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa é a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que, por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação, bem como necessitar incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a um assentamento sobre os meios dinheiro e poder (HABERMAS, 1987, V.2, p. 469).

4.1.1 Diagnóstico dos efeitos patológicos da racionalização no processo de formação escolar

A escola não fica imune à problemática da colonização e do desacoplamento que vem refletindo de longa data a crise do paradigma da produção. Ela é afetada interna e externamente pela colonização que se faz presente de forma oculta através das práticas pedagógicas ultrapassadas, do ensino de conteúdos inadequados, bem como das posturas inflexíveis decorrentes da estrutura burocrática do seu sistema administrativo.

Ao lado da violência colonizadora do sistema, que se institucionaliza e legitima pela prática pedagógica e administrativa, convivemos com um verdadeiro bombardeio de informações veiculadas pelos meios de comunicação social as quais saturam, contaminam e poluem os espaços comunicativos cotidianos do mundo da vida antes reservados à interação, interferindo e até mesmo provocando confusões indesejáveis e irreversíveis no processo de formação da personalidade. A utilização dos meios de comunicação para a formação tendenciosa da opinião

pública nos processos eleitorais, por exemplo, tem trazido prejuízos incalculáveis à instauração de verdadeiros hábitos democráticos.

No âmbito da escola, o excesso de informações tende a prejudicar o bom andamento do processo de descoberta e construção do conhecimento. O fácil acesso aos bens culturais, o fascínio pelo novo, bem como o grande número de informações veiculadas ao mesmo tempo, promovem um afrouxamento nos níveis de atenção, bem como um índice cada vez mais acentuado de desinteresse.

No afã constante em adaptar-se às inovações do mundo da produção, a escola gera uma formação vinculada aos padrões da racionalidade científico-tecnológica e comprometida com o modelo dominador da relação sujeito-objeto. As máquinas de ensinar interrompem o fluxo comunicativo como constitutivo essencial presente desde sempre na ação pedagógica. Com isso, a escola transforma-se num nicho exclusivo de divulgação e ensino da ciência, desconsiderando as demais dimensões humanas ligadas ao supostamente irracional. Neste sentido, o aluno precisa dominar os conteúdos cientificamente validados, seus métodos e técnicas de manipulação da realidade, bem como a formulação subjetiva da produção do conhecimento. Pelo desconhecimento de outras formulações da racionalidade, o educando se vê coagido a agir unicamente segundo os parâmetros restritos da exclusividade instrumental.

Na perspectiva que se impõe através da contaminação sistêmica, as reformas curriculares são pensadas a partir das categorias colonizadoras da racionalidade utilitarista e, na maioria das vezes, descontextualizadas socialmente. Tais reformas se tornam inoperantes na medida em que os conteúdos das ciências permanecem organizados segundo os parâmetros do utilitarismo, resistindo ao enquadramento dinamizador e processual do fazer-se.

As próprias práticas de ensino permanecem inscritas e vinculadas ao privilegiamento metódico do modelo operacional científico. Com tais práticas, racionalizadas e controladas

burocraticamente, ocorre a incidência patológica do desengate entre o mundo da escola e o mundo da vida, rompendo-se o elo integrador que a possibilita e justifica. As relações profissionais adquirem caráter de superficialidade, o que leva a um desaprendizado do cultivo de hábitos autenticamente comunicativos. Nesta perspectiva, os conteúdos da ciência são transmitidos de forma unilateral, afogando a construção dialógico-interativa do conhecimento. Na medida em que a escola se despe do caráter mediador entre cultura e vida, transforma-se em instrumento a serviço da burocracia e patrocinador da desigualdade e da exclusão social. Seu ambiente reflete não mais a extensão racionalizada do lar na sua dimensão lúdica e prazerosa do aprendizado de hábitos interativos mas se faz impregnado de negativismo gerado pelo desinteresse e a apatia, oportunizando a proliferação de relações doentias contagiadas pela racionalidade do sucesso e da competição.

Na avaliação de Trevisan (2000), as práticas pedagógicas se voltam para o ensino de conteúdos sem mencionar os constitutivos epistemológicos que deram origem a tais teorias, isto é, o conteúdo é ensinado de forma desacoplada sem referência às possíveis origens do constructo e nem às conseqüências prováveis e imprevisíveis para a sociedade. Tais práticas geram a monotonia unilateral do discurso pedagógico e o desinteresse do educando na medida em que o conjunto de fatores que constituem o processo da descoberta permanece incompreensível ou não lhe é colocado a disposição.

A educação formal, no estágio atual da racionalização burocrático-administrativa, recebe como receita pronta para as instâncias político-administrativo-pedagógica a prescrição de especialistas que ditam as normas e os fins a que se destina a educação escolarizada, na maioria das vezes sem o mínimo conhecimento e totalmente desconectada da realidade contextual afetada por tais decisões. A escola, ao dar ouvidos aos ditames especializados, ressent-se do inevitável afastamento dos valores do mundo da vida no universo das suas preocupações. Neste sentido, a

escola se vê restringida à tarefa de promover a ciência com o auxílio da tecnologia em detrimento da vida, a qual se permite escapar sutilmente como areia seca por entre os dedos. No que diz respeito ao aluno, tais práticas geram um total desconhecimento e obstrução da dimensão comunicativa sempre presente de forma velada nas ações humanas.

A ênfase do aspecto cognitivo no processo de aprendizagem oportunizou que a escola adotasse verdadeiros aparatos tecnológicos para auxiliar na cada vez mais difícil e complicada tarefa de ensinar. Para tanto, foram sendo introduzidas e adaptadas na sala de aula as mais variadas didáticas de ensino, aprendizagem, memorização e retenção do conhecimento, visando preencher as lacunas deixadas pelo abandono da dimensão humana no processo de formação das novas gerações. A escola se vê cercada por técnicas a fim de melhorar a sua eficácia na transmissão de conteúdos especializados. É o lugar onde as técnicas se fazem presentes de forma indiscriminada como se a escola fosse um laboratório de experiências de ensino-aprendizagem controladas cientificamente. Assim sendo, a escola transforma-se num laboratório social onde se controla o fluxo do conhecimento via métodos e conteúdos delimitados e definidos de acordo com os padrões da racionalidade da produção e consumo. Nesta perspectiva, a escola, para efetuar a operação ensino-aprendizagem, parece depender unicamente do uso de instrumentos tecnológicos. O professor se transforma num técnico especializado em operar tais instrumentos de aprendizagem.

A racionalização burocrática produz um sistema educacional eficiente voltado para a formação da competência especializada, capaz de produzir resultados e alcançar sucesso no mercado de trabalho e no mundo dos negócios, porém, acrítico e totalmente vesgo diante das demais dimensões humanas que operam de forma oculta na sustentação da atividade especializada.

A apropriação da educação pela racionalidade sistêmica implica em perdas irreparáveis no que diz respeito à construção coletiva dos saberes e práticas. A prática referida pela razão monológica é impositora, distanciando-a propositalmente da teoria a fim de ocultar parte do processo, isto é, o conjunto de condições que concorreram para produzir tal resultado. Na relação sujeito-objeto, a qual fundamenta a racionalidade instrumental, teoria e prática constituem-se como dois momentos distintos, tendo a teoria primazia sobre a prática. Esta matriz dominadora se instalou indiscriminadamente em todas as instâncias da escola, seja na prática pedagógica, seja na tomada de decisões ou na execução de práticas administrativas. Enfim, a escola, em sua estrutura burocrática, espelha e reflete o modelo funcional de uma empresa capitalista voltada para a produção em série de autômatos humanos.

Por outro lado, o aprendizado da racionalidade exige que se ultrapasse o par assimétrico sujeito-objeto, dando ouvidos às outras vozes da razão. A ação comunicativa torna-se o instrumento crítico mediador entre os conteúdos de ensino da ciência e os valores do mundo da vida presentes no ato de ensinar. Ela precisa ser compreendida como a força dinamizadora do processo educativo tendo em vista os avanços e retrocessos sempre necessários para a articulação da aprendizagem. Assim sendo, segundo Prestes (1996), a racionalidade comunicativa se faz mediada pelo currículo, pela política educacional e pela administração do sistema escolar onde se torna possível ouvir os anseios, aspirações e desejos dos diretamente implicados no processo.

Diante desse diagnóstico, onde se procura identificar a presença de patologias na realidade social e escolar, feito mediante o visor largo da razão comunicativa, é preciso ressaltar, no entanto, que Habermas não é um derrotista do projeto do esclarecimento. Ao contrário, ele julga que o projeto da modernidade, o qual concebe como inacabado, precisa ter continuidade, bem como que as conquistas da ciência são fortes indícios de que a formulação de racionalidade a ela subjacente promoveu considerável melhoria das condições básicas de vida. Ressalta, porém, que

a formulação científica não é a forma exclusiva e única pela qual o fenômeno do conhecimento se manifesta.

Portanto, a escola, segundo a perspectiva antevista nas formulações habermasianas da Teoria da Ação Comunicativa, precisa promover o resgate da multiplicidade e da riqueza contida na diferença juntamente com outras formas de aprendizagem nela vigentes, as quais manifestam-se diferentemente da razão instituída nos moldes da subjetividade. Pode contribuir, simultaneamente, tanto para o avanço da ciência quanto para a construção do consenso. Cabe à escola, como antídoto às patologias registradas, promover o desenvolvimento da competência interativa por meio da aprendizagem da racionalidade comunicativa que desponta como uma nova matriz paradigmática capaz de, a partir do discurso argumentativo e crítico, oferecer pressupostos teóricos sólidos para descolonizar e reacoplar mundo da vida e sistema.

4.2 O desenvolvimento de competências interativas como aprendizado da razão comunicacional

Depois de uma leitura diagnóstica parcial da realidade escolar através da qual identificamos posturas doentes na educação em geral e escolar, nossa intenção se configura, neste momento, em apontar algumas propostas alternativas que justifiquem e amparem o trabalho da escola na formação de competências talhadas segundo o visor da racionalidade comunicativa. O modelo de educação escolar apoiado nos pressupostos da razão cognitivo-instrumental, como vimos no excuro da primeira unidade, constituía-se como postura única da racionalidade vigente na escola. Porém, o ambiente escolar, mais do que qualquer outro, reúne condições onde é possível criar espaços e fecundá-los com o cultivo de outras vozes implícitas da razão como forma de aprendizagem amplamente diferenciada daquela em que a escola tem encontrado, no decurso da modernidade, fundamentação mais ou menos segura para apoiar seus pressupostos.

Junto com os primeiros sinais de cansaço do paradigma da subjetividade foi se manifestando a crítica, advinda principalmente da filosofia, a qual procura identificar as patologias sociais decorrentes do acelerado processo de racionalização a que se viu submetida a sociedade moderna. Diante da crítica que reclamava do exclusivismo da racionalidade científica, foram sendo resgatadas e reconstruídas, pela via da hermenêutica, outras formulações da racionalidade desde sempre presentes nas ações humanas. Tal crítica, iniciada no século XIX, com Marx e Nietzsche, foi asseverando a corrosão dos pressupostos da racionalidade baseada no par sujeito-objeto fazendo-a desmoronar, no século seguinte, com a reviravolta lingüística.

Entretanto, a temática que orienta esta seção do trabalho reflete a nossa preocupação quanto ao como tornar efetivamente viável uma proposta de aprendizagem da racionalidade

comunicativa no âmbito da escola enquanto subsídio para a formação da competência comunicativa. Na tentativa de criar, pelo menos teoricamente, situações alternativas em que a racionalidade comunicativa seja objeto de aprendizagem na escola, fomos, a partir do diagnóstico realizado, identificando algumas instâncias, através das quais se torna possível articular os pressupostos de uma razão capaz de abranger, resgatar o sentido e promover a sua pluralidade de vozes presentes de forma velada no ambiente escolar, as quais, com a vigência eficaz da racionalidade cognitivo-instrumental, foram sendo excluídas silenciosamente do seu programa da formação. Todavia, o que Habermas pretende não é a exclusão da racionalidade científica. Reconhecendo a importância e o significado de suas conquistas, quer torná-la mais humana e melhor refletida quanto aos resultados imprevisíveis dos seus efeitos.

Habermas, analisando a tradição filosófica do iluminismo e observando os efeitos negativos decorrentes da vigência da razão cognitivo-instrumental, aposta na reviravolta paradigmática da linguagem para fundamentar e justificar o seu projeto. Com uma razão inscrita em bases comunicativas, sinaliza para horizontes mais abrangentes e fecunda a ação humana a partir dos pressupostos comunicativos de uma interação participativa que se legitima via discussões, debates e pleitos para os diversos cargos na escola. Tal razão, potencialmente fundamentada na linguagem, permite a superação da formulação subjetiva de conhecer e dominar o mundo, prometendo uma renovação tanto no fazer pedagógico quanto no saber científico, na medida em que desloca o centro do processo do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade, a partir da qual pode-se vislumbrar inúmeras e variadas conseqüências. Neste sentido, faz emergir a linguagem como o lugar transcendental possibilitador do diálogo enquanto condição indispensável para o desenvolvimento de competências comprometidas com a interatividade.

4.2.1 O trânsito da competência monológica à competência dialógica

Como a virada lingüística representou o epicentro do abalo definitivo ocorrido no modo subjetivo de conhecer, desloca-se o pressuposto fundamental do conhecimento antes encerrado no isolamento egoísta da consciência. Habermas retira a fundamentação da verdade do círculo fechado e restrito da subjetividade para a dimensão mais ampliada da interação como proposta para a superação do problema do enclausuramento subjetivo no processo do conhecimento. Esse giro desbanca a superioridade exclusivista do sujeito, remetendo para os horizontes mais abrangentes da interação discursiva o caminho capaz de reconduzir a razão, sem violência, à rota do consenso. Portanto, nesta perspectiva, a linguagem se transforma em base operativa e centro fundamentador a partir do qual se reabrem as comportas da possibilidade efetiva de entendimento consensual entre os homens.

A transição de um modelo cognitivo-instrumental para um modelo comunicativo requer uma reaprendizagem procedimental da racionalidade no ambiente escolar. Tal reviravolta se configura estritamente na mudança de orientação didático-pedagógica em relação ao ensino da ciência e da tradição cultural, apostando na construção coletiva dos novos saberes. Assim, a passagem de um modelo de conhecimento fundado na consciência para a linguagem requer um procedimento educativo fundado na interatividade, o qual se nutra e articule permanentemente em torno do discurso crítico-argumentativo entre educandos e educadores. O sucesso do diálogo depende da competência discursivo-argumentativa dos participantes, os quais partilham entre si a situação, os significados e os valores culturais.

A passagem da razão, baseada no pressuposto monológico da subjetividade para uma formulação dialógica, amparada na intersubjetividade discursiva, provocou profundas rachaduras no alicerce da instituição escolar, comprometendo fortemente a estrutura pela qual se mantinha em pé desde a modernidade.

Isso posto, entendemos que a escola, para formar indivíduos competentes cientificamente, porém preparados argumentativa e criticamente para discutir sobre os possíveis efeitos sociais e ecológicos das teorias científicas, o que constitui nossa pretensão, precisa estar aberta para o ensino e cultivo de práticas didático-pedagógicas que favoreçam o exercício da competência dialógica. Isto significa que, nas palavras de Oliveira, através do exercício permanente da “suspeita e acareação crítica”, o educando aprende a estar atento para a prática da interatividade, local onde se torna possível gerar, produzir e respeitar a diferença.

A educação ocorre essencialmente nas instâncias comunicativas do mundo da vida através de práticas que exigem e se reproduzem mediadas pelo diálogo. O desenvolvimento da capacidade lógico-dialógica potencializa o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, cuja prática deve estar articulada em torno do entendimento para a construção do consenso qualificado como forma efetiva para a suplantação da democracia. O desenvolvimento da competência dialógica implica, sobretudo, o fomento da capacidade reflexiva, através da qual se torna possível articular novas formas de ação orientadas para a formação da personalidade, assim como a construção coletivo-interativa do conhecimento e a intervenção consciente na natureza. O diálogo é o espaço transcendental onde ocorre a construção e modificação constante das pretensões de validade, possibilitando a definição comum da situação problemática em torno da qual os participantes da interação constroem intersubjetivamente o acordo. Nesta perspectiva, o conhecimento não é fruto de uma relação impositiva de um sujeito solitário e isolado, mas

resultado de um processo que engloba os diversos mundos em questão, direta ou indiretamente legitimados pelo reconhecimento intersubjetivo das suas pretensões de validade criticáveis.

A escola precisa preparar para a competência comunicativa onde o educando aprenda a dialogar com a tradição, com as instituições, com a cultura, com a ciência e, principalmente, com as pessoas, bem como aceitar a alteridade, a qual se funda no fenômeno do outro, do diferente, do inigualável. A competência dialógica implica a assimilação mútua da situação de ação a fim de que o diálogo possa acontecer na horizontalidade do processo, respeitando a diferença que se manifesta na pluralidade como fenômeno nele contido necessariamente.

4.2.2 A aprendizagem competente da racionalidade

A aprendizagem implica na ação constante voltada para a capacidade interativa de sujeitos capazes de linguagem e ação. Habermas apoia sua teoria do agir comunicativo num processo de descentração envolvendo-o permanentemente na aprendizagem da racionalidade comunicativa. Tal aprendizado implica numa ação voltada para a competência interativa de sujeitos aptos a renovar acordos e revisar posições, tendo em conta o caráter simétrico das relações e o contexto social em questão. Segundo Prestes (1996), a teoria comunicativa entende a racionalidade como evolução que se institui a partir da capacidade discursiva de sujeitos competentemente preparados para a interação. A educação constitui-se no meio através do qual a racionalidade é aprendida, e como tal provoca um profundo questionamento sobre o tipo de razão promovido pela escola. A aprendizagem da racionalidade acontece através da atividade didático-

pedagógica e administrativa que, ao criticar a ação educativa orientada pelo discurso monológico, oferece como alternativa um modelo de razão calcado no discurso. Neste sentido, Habermas escuta os apelos comunicativos subjacentes ao mundo da vida e torna possível a oferta de uma nova opção de racionalidade capaz de propor subsídios para a crítica, bem como a superação dos déficits presentes na educação.

O conhecimento, no processo de aprendizagem, constitui-se numa constante aquisição do patrimônio cultural. A escola, enquanto instituição originalmente voltada para o saber, está formalmente autorizada pela humanidade a difundi-lo, porém tem a missão de fertilizar tais saberes com a perspectiva da crítica capaz de renová-los, levando adiante o projeto nela contido. Para Prestes (1996), a aprendizagem de conhecimentos significa também a sua partilha intersubjetiva capaz de promover a redescoberta do valor histórico e do sentido hermenêutico. O saber cultural está enraizado no mundo da vida, que se constitui no pano-de-fundo que forma o horizonte de sentido através do qual nos manifestamos.

A racionalidade comunicativa como aprendizagem precisa resgatar a dimensão hermenêutica que se vincula ao horizonte cultural de sentido, teto sob o qual as ações racionais tornam possível o entendimento intersubjetivo. O mundo da vida constitui-se no celeiro onde estão fincadas as raízes da cultura, às quais lançamos mão continuamente. A educação formal, como meio através do qual ocorre a aprendizagem da razão, procura resgatar a comunicabilidade presente desde sempre no processo de produção e reprodução do conhecimento.

Porém, a aprendizagem não se constitui apenas na absorção de teorias e conceitos armazenados pela tradição, mas, e principalmente, na aprendizagem da razão enquanto forma que, sob nova fundamentação, amplia a possibilidade do entendimento. Tal reviravolta nos rumos da racionalidade afeta profundamente a estrutura da escola e o conhecimento como possibilidade de aprendizagem.

4.2.3 O desenvolvimento da competência comunicativa

A aprendizagem da razão comunicativa, como tal, deve ocorrer a nível proposicional, isto é, isenta de dominação e violência, podendo ser aproveitada como auxiliar nos demais processos de aprendizagem da razão. Agir comunicativamente significa estar predisposto a colocar em discussão e, se for necessário, a abrir mão das convicções em favor do melhor e mais qualificado dos argumentos propostos. Em outras palavras, isto significa tomada de consciência da diversidade enriquecedora presente no processo interativo de aprendizagem que acolhe a alteridade e ao mesmo tempo sabe abrir mão, na hora certa, das suas posições, sempre na convicção de que o resultado alcançado representa avanço significativo em direção ao consenso qualificado. Por isso, temos que o entendimento é o instrumento através do qual os participantes do processo cooperativo iniciam o jogo da disputa argumentativa com vistas ao acordo sobre a validade ou não de um ato de fala. Acordo é o reconhecimento comum das pretensões de validade vinculadas a um ato de fala como resultado da disputa argumentativa estabelecida entre os participantes do processo. O consenso é o resultado criticável, qualitativamente melhor, que se produz quando houver o reconhecimento por parte de todos os participantes do processo interativo das pretensões de validade criticáveis, mesmo em relação àquelas indiretamente implicadas, isto é, na ação comunicativa o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade contida num ato de fala exige o reconhecimento também das demais pretensões referentes aos mundos não tematizados mas que, de certa forma, sentem implicitamente o abalo dos

questionamentos. A formação para a competência comunicativa pretende, ao excluir o dogmatismo e o interesse egoísta, reaprender o convívio crítico com a alteridade, a diversidade, a multiplicidade. Agir comunicativamente significa estar disposto a aceitar a alteridade como presença ativa, criativa e indispensável na construção do consenso. Segundo Oliveira,

Falar implica, enquanto ação comunicativa, o reconhecimento do outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico: a comunidade argumentativa, só é possível na igual dignidade dos parceiros de tomar posição em relação às pretensões levantadas e, portanto, de agir de acordo com razões, isto é, de autodeterminar-se. Reconhecer alguém como membro de uma comunidade de argumentação significa reconhecê-lo em sua autonomia inalienável, portanto, em sua liberdade originária. Daí a inconciliabilidade entre argumentação e repressão, acareação crítica e coisificação (OLIVEIRA, 1997, p.218).

A competência comunicativa tem como pressuposto a fundamentação intersubjetiva do conhecimento. A aprendizagem da racionalidade comunicativa prevê, na sua estrutura fundamental, o encontro sempre problemático da convivência com o outro. A escola precisa cultivar a dimensão da alteridade como forma capaz de promover a superação do centramento exclusivista da razão subjetiva. Reaprender a partilhar é uma tarefa que exige, a nível de escola, uma mudança de hábitos e práticas didático-pedagógicas, assim como do embasamento curricular, possibilitando uma abordagem diferenciada das disciplinas científicas.

A partir da racionalidade comunicativa é preciso, necessariamente, reinventar a prática pedagógica da escola, utilizando-se, para isso, procedimentos didáticos alternativos que conjuguem o aprendizado da ciência com outras formulações da racionalidade. Para tanto, é preciso que os processos de aprendizagem da ciência e da técnica sejam sempre amparados na criticidade criativa. Segundo Trevisan (2000), pensar a escola e a educação a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa implica abandonar o jogo da mesmice, característico nos processos de aprendizagem da razão monológica.

Enfim, a racionalidade comunicativa permite vislumbrar uma multiplicidade de hipóteses e possibilidades que fecundam o espaço educacional. Representa oportunidade ímpar de revisão

dos pressupostos da racionalidade cognitivo-instrumental sob os quais descansa o conceito de educação. Através da aprendizagem da racionalidade comunicativa é preciso despertar o educando para os valores inerentes à suspeita crítica e criativa nos diversos âmbitos do fazer pedagógico. A escola, a fim de que se nutra da racionalidade comunicativa nos seus diversos âmbitos, precisa despotencializar as energias centradas na prática monológica e ao mesmo tempo realimentar-se na força da comunicação como possibilidade de construir coletivamente o processo educativo, exigindo a participação efetiva e atuante em seus diferentes níveis.

4.2.4 O despertar da competência crítica

O desenvolvimento de competências implica dotar o educando de condições intelectuais e morais que possibilitem uma interpretação séria e atualizada da tradição e da ciência. Saber interpretar a tradição, os valores, a cultura, a ciência, significa estar munido de um potencial reflexivo apto a traduzir os avanços tecno-científicos em práticas interativas e promover a renovação da sociedade através da prática discursiva. A competência crítica exige desacomodação permanente e, acima de tudo, estar atento aos avanços e retrocessos presentes no jogo da vida conjugada com a preservação e a recriação da cultura. Para formar para a competência crítica, a escola precisa repensar suas práticas apoiadas na lógica monológica e ao mesmo tempo fortalecer o fluxo da comunicação reprimida com o advento da modernidade.

Como consequência do desenvolvimento da competência crítica compete à escola criar situações efetivas de interação no transcurso das práticas pedagógicas, seja através da discussão

dos conteúdos onde são tematizados os fundamentos do conhecimento, seja no desenvolvimento do hábito do questionamento permanente tornando fecunda a interação com outras dimensões do saber, bem como favorecendo a transformação social através da renovação das tradições culturais. Tal prática do questionamento se funda, segundo Oliveira, na suspeita e acareação crítica, as quais, através do debate livre de qualquer coação e do consenso qualificado, promovem um clareamento dos pressupostos fundamentais da educação escolar no contexto social vigente. A ação pedagógica voltada para a renovação social apoia-se no discurso competente de atores comprometidos com a participação interativa livre e desinteressada.

4.2.5 O desenvolvimento da competência discursiva

A participação dialógica, ao nível da aprendizagem, implica em capacitar o educando para saber compartilhar idéias e sentimentos, bem como promover a revalorização da multiplicidade. Significa a retomada dos espaços da pluralidade onde, através do diálogo verdadeiro, correto e sincero, o discurso pedagógico permita deixar transparecer a multiplicidade de possibilidades nele presentes. A participação interativa depende e está diretamente relacionada com a competência discursiva onde a convivência signifique partilha e aceitação dos aspectos positivos e negativos presentes no discurso. O discurso pedagógico comunicativo se abastece nas esferas curriculares fundadas na dialogicidade sendo mediado e justificado por elas.

Incrementar a capacidade discursiva permite possibilitar ao indivíduo a competência necessária para justificar com razões sólidas a ação realizada ou o discurso praticado. Agir racionalmente significa que o sujeito desempenha a capacidade de fala e de ação tornando o

mundo habitável e humano através da prática do entendimento. Por isso o desenvolvimento da competência discursiva permite capacitar o educando para a prática argumentativa a partir da qual torna-se viável a instauração do processo de entendimento. O uso da linguagem para fins comunicativos passa pela instância possibilitadora do discurso onde sujeitos tecem a trama das relações necessárias para a construção do consenso. A competência discursiva se instaura na medida em que vise o desenvolvimento da capacidade individual de justificar racionalmente, usando a via lingüística, as ações praticadas pelo homem. Sendo o homem um possibilitador de sentido através da fala e da realização de ação, ele se permite transitar de um lado a outro do processo justificando racionalmente ou efetivando resultados práticos.

O discurso argumentativo implica na capacidade de traduzir os significados do mundo ao nível da linguagem possibilitadora do discurso. Implica também na capacidade de atribuir significado às coisas por meio da palavra, da fala, do saber dizer. O entendimento passa necessariamente pelo nível do discurso através do qual se delimita a situação contextual e o significado do fragmento do mundo da vida convertido em problema. Portanto, a escola precisa olhar com mais atenção para um currículo que promova o desenvolvimento da capacidade dialógica e permita, usando a força justificadora da razão, atribuir sentido, traduzir o mundo ao nível do entendimento.

4.2.6 O desenvolvimento da competência reflexiva

Para Habermas, a reflexão é uma herança imperdível legada pelo idealismo alemão. Prestes (1996) a caracteriza como força esclarecedora capaz de desocultar os mecanismos de dominação subjacentes à razão cognitivo-instrumental. Ao contrário da razão centrada no isolamento subjetivo, a razão comunicativa traz a reflexão para a mesa das negociações, onde sujeitos dotados da competência argumentativa, através da linguagem, constroem acordos. A reflexão, como um instrumento da razão apta a partilhar, dota o educando da competência crítico-argumentativa e capacita-o, através da fala, a construir conscientemente entendimento.

A prática crítico-discursiva é possibilitada pelo desenvolvimento da competência reflexiva, por meio da qual se torna possível promover a renovação permanente dos saberes e da sociedade. Formar para a competência reflexiva implica oportunizar que o educando adquira e pratique o hábito de pensar e expressar-se verdadeira, correta e sinceramente. O exercício permanente do pensar representa, entre outras coisas, não um refúgio, uma retirada ao isolamento da abstração teórica pura ou da interioridade, mas, e sobretudo, capacidade de articular a razão segundo as pretensões de validade para superar os obstáculos advindos prática. Pensar é ao mesmo tempo saber articular e utilizar adequadamente os recursos interpretativos e críticos da razão.

Com a virada paradigmática da linguagem, Habermas tira a reflexão do seu caráter solitário e a devolve para a dimensão intersubjetiva da interação. A compreensão reflexiva se instaura num universo cultural que precisa ser hermeneuticamente interpretado. Por isso, a educação precisa promover uma razão reflexiva apta para articular-se com os mais diferentes discursos e culturas, respeitar as diferenças e oportunizar o entendimento.

Somente o exame crítico-reflexivo é capaz de desmascarar e dissolver as ideologias subjacentes à estrutura sistêmica. Neste sentido, a prática pedagógica comunicativa visa capacitar alunos e professores para, por meio da reflexão, desocultar a presença de vestígios de dominação subjacentes ao currículo explícito e implícito e às teorias ensinadas. A racionalidade

comunicativa aposta na possibilidade do diálogo argumentativo capaz de efetivar o sonho humano do esclarecimento e da emancipação. Fertilizando o debate consciente e livre, reafirma a emancipação fundada na capacidade de sujeitos construírem o entendimento pela instauração da competência comunicativa. O processo reflexivo, no âmbito da racionalidade comunicativa, privilegia a intersubjetividade e restaura o mundo da vida como contexto de fundo que possibilita e dá sentido às nossas ações. Na escola, o pensamento crítico precisa ser incentivado a fim de dotar os educandos da competência reflexiva necessária para a construção do acordo.

Tendo em vista a implementação da formulação comunicativa de racionalidade, cabe à escola, através de uma prática pedagógica e administrativa voltada para a interatividade, tomar como base o desenvolvimento da competência reflexiva, partindo dos conteúdos das disciplinas científicas trabalhados em aula, bem como de uma apropriada análise da realidade contextual dos educandos e educadores, os quais ofereçam a possibilidade de revisão dos pressupostos norteadores do processo educativo. Só o desenvolvimento da capacidade reflexiva pode dotar o educando de competência suficiente para superar a visão restrita e positivista da razão cognitivo-instrumental. Cabe aos educadores, convocando e estimulando os educandos à reflexão audaciosa e crítica sobre os efeitos positivos e negativos do paradigma científico, poder vislumbrar as conseqüências práticas da reviravolta lingüística para a educação, bem como promover o aprendizado da ciência a partir dos parâmetros interativos do paradigma comunicacional.

4.2.7 O desenvolvimento da competência pedagógico-comunicativa

A prática pedagógica orientada comunicativamente pode se transformar em momento fecundo para a inculcação de hábitos interativos de ação. Com isso ela se faz mediada e coloca em outro patamar a efetivação do currículo, da didática e do estabelecimento de planos e metas a serem atingidos no decorrer das atividades escolares. Antes, sob o olhar da razão científica, tínhamos conteúdos, currículo e prática bem definidos e delimitados, agora, sob o prisma da interatividade, temos que a construção dos elementos pelos quais a escola se constitui são fruto da prática indispensável do diálogo que, apoiado na reflexão, procura restabelecer a aproximação dos saberes com a vida, com a cultura e com as demais esferas do mundo. Abre-se a possibilidade de construir coletivamente o processo educativo a partir de dentro, desde o começo exigindo a participação efetiva e atuante de todos em seus vários níveis. “A competência pedagógica deve oportunizar a discussão dos conteúdos onde os alunos aprendam a identificar a gênese das teorias e a natureza do produto que é uma teoria”.⁴ Vinculados ao pedagógico estão também a discussão do currículo, do estabelecimento participado do plano de metas, bem como do calendário e práticas didáticas que envolvam interações. Além de coordenar as atividades que envolvem o ensino e a aprendizagem, compete ao setor pedagógico implementar ações efetivas para a participação nas diversas e complexas instâncias constitutivas do aparelho escolar, onde o aluno tem a oportunidade de aprender a argumentar, discutir e debater participativamente do processo. Então a avaliação passa a ser de caráter explícito, corrigindo distorções e impedindo injustiças que possam, porventura, ocorrer numa avaliação individualizada.

4.2.8 A competência dialógico-interdisciplinar

⁴ O orientador do trabalho gentilmente autorizou a inclusão deste comentário no corpo do texto, reservando, no entanto, o seu direito autoral.

Outra forma de se fazer frutificar a aprendizagem da racionalidade comunicativa na escola, conforme as observações de Prestes (1996, p.117), passa pela instância do diálogo interdisciplinar. Isto se justifica na medida em que o paradigma da comunicação, pelo processo hermenêutico da interpretação, permite desocultar e reaproximar as diferentes formulações da racionalidade presentes de forma velada nos currículos e práticas pedagógicas. Vários ângulos de visão do conhecimento se fazem representar na escola, porém, na forma de conteúdos isolados e que não se engatam, pois perderam a conexão que os articulava comunicativamente. A crítica que fecunda o paradigma comunicativo permite trazer para o âmbito da discussão argumentativa o questionamento referente às causas e conseqüências da fragmentação do saber. O diálogo interdisciplinar permite reunir em torno de um ponto comum as diversas visões de mundo formadas segundo paradigmas interpretativos divergentes, retirando o problema do saber do patamar das conveniências e dos interesses econômico-financeiros. A visão interdisciplinar comunicativa do conhecimento facilita a tarefa de identificação de interesses ideológicos presentes tanto na produção do saber quanto na sua utilização prática.

4.2.9 O desenvolvimento da competência administrativa

A gestão administrativa dos recursos normalmente encontra-se vinculada à conservação patrimonial de prédios, instalações, laboratórios e mobiliários, conforme destinação prévia efetuada pela burocracia sistêmica. O estado aloca recursos que, embora minguados, visam dotar a gerência administrativa escolar de uma certa autonomia, quase sempre amparada na figura do diretor. Este, porém, deve zelar pelo gerenciamento e aplicação participada de tais recursos. Todavia, considerando que a ação comunicativa refere-se à ação racional de sujeitos capazes de

linguagem e ação que, através do entendimento visam a construção do consenso, é justamente ali que entra a competência administrativa do diretor da escola para dividir responsabilidades, aproveitando a oportunidade de fazer da gestão pública participada um meio de aprendizagem e efetivação prática da ação comunicativa. Para isso pode servir-se do Conselho Escolar como órgão competente para comungar responsabilidades. Ao convocar o Conselho Escolar, o diretor ou o seu presidente têm a incumbência, se bem intencionados forem, de propor à discussão livre de todos os segmentos ali representados, as prioridades bem como o montante de recursos previstos para serem distribuídos conforme a necessidade. No Conselho deve, a partir de então desencadear-se uma discussão argumentativa sobre as reais condições da escola, passando a eleger as prioridades segundo o consenso alcançado no debate argumentativo. A gestão administrativa participada configura-se numa excelente oportunidade para desencadear a ação comunicativa bem como o aprendizado da razão a partir da adoção de práticas interativas. Portanto, a gestão participada dos recursos pode e deve oportunizar que os segmentos da comunidade escolar, tanto a nível de discussão argumentativa quanto nas decisões que envolvem o nível da prática, possam desencadear conscientemente a ação comunicativa como instância que melhor se adapte ao exercício da cidadania. Mas, para que a ação comunicativa se efetive, há a necessidade da permanente vigília reflexiva. A ação comunicativa é essencialmente reflexiva e se sedimenta nas ações participadas, livre e responsavelmente. Por outro lado, o processo participativo pode desencadear um processo de consulta mais amplo envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, convocando-os a refletirem sobre a realidade da escola, fazendo com que pais, professores, funcionários e alunos levantem os pontos críticos e elejam as prioridades. O planejamento participativo, além de legitimar os anseios da comunidade escolar, desencadeia um processo reflexivo e crítico onde todos participam, ouvem e falam em igualdade de condições e sem o constrangimento coativo. Assim sendo, a gestão participada cria um

modelo administrativo voltado para os interesses e necessidades da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que oportuniza a reflexão e cria as condições para que todos se vejam envolvidos no processo e se sintam responsáveis como legítimos donos do patrimônio que usufruem e que a partir de então passam a administrar. Assim, pode-se fazer da gestão administrativa participada dos recursos financeiros oportunidade de desencadear o aprendizado da racionalidade comunicativa que prioriza a liberdade e, nas ações delas decorrentes, a aplicação prática da teoria. A escola cumpre, assim, integralmente o seu papel: formar cidadãos conscientes e criticamente competentes para levar adiante o projeto de uma racionalidade diferenciada, capaz de congrega sem o uso da força e, ao mesmo tempo, cultivar a diferença como base do processo comunicativo.

Todavia, se olharmos atentamente, muitos outros setores da escola podem ser apontados como instâncias onde a ação comunicativa, como instrumento que supõe a liberdade, pode ser implantada enquanto meio promissor capaz de superar o distanciamento alienante criado pela abordagem cognitivo-instrumental e congrega sem o uso da força em torno do acordo livremente obtido pela via do entendimento.

4.2.10 A competência participativa e o aprendizado da democracia

A eleição para diretores, como consequência prática da idéia de interação, veio movimentar instâncias antes estagnadas da comunidade escolar, deslocando principalmente o foco do comprometimento do candidato eleito. Por ocasião da nomeação pela autoridade

constituída, como de praxe acontece no estado autoritário, o diretor de escola, quando empossado, firmava publicamente o seu compromisso com a burocracia da organização sistêmica. Seu comprometimento restringia-se, absolutamente, a cumprir e fazer cumprir a lei e as determinações da burocracia administrativa. Em contrapartida, com a implantação da sistemática eleitoral para as diversas funções na instituição escolar, cuja característica se associa ao estado democrático de direito, passamos a notar um envolvimento maior com a comunidade, mesmo porque dela depende a aprovação ou não do pretendente ao cargo, cujo vínculo se cria e articula na gestação da candidatura e no decorrer do processo eleitoral. A plataforma de campanha oportuniza uma reflexão prévia sobre os pontos críticos da realidade escolar que devem ser atacados prioritariamente. A identificação das situações problemáticas leva à elaboração de uma pauta de prioridades sobre as quais é elaborado um projeto com objetivos a serem alcançados a curto e médio prazos. Assim, a reflexão sobre a realidade na identificação dos problemas mais candentes gera a concepção de um programa de ações a serem adotadas em ordem de prioridade. Ao expor tanto os problemas quanto as iniciativas a serem implementadas, ocorre publicamente a formalização de um compromisso com a comunidade envolvida. Tal atitude, enquanto ato público, contrai obrigações expressas nos compromissos assumidos e, ao mesmo tempo, distribui tarefas para os demais simpatizantes que se identificam com tais idéias. Desta forma, o compromisso assumido perante a comunidade escolar não é só do candidato a diretor mas também dos vários segmentos que com ele se identificam e assumem juntos a tarefa comprometida. Portanto, a eleição para diretor da escola constitui-se num caso típico da prática que envolve a democracia participativa, a qual implementar-se-á através de ações interativas onde o exercício da partilha impõe-se pela participação, pelo respeito e pela aceitação do outro.

Assim sendo, a prática eleitoral generalizada para os variados setores da escola, se bem conduzida, oferece situações suficientes para um aprendizado da racionalidade comunicativa. As

ações que decorrem da reflexão oportunizada pelo embate argumentativo se instituem como decorrência de um processo comunicativo envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Disso depreende-se que as ações comunicativas são eminentemente reflexivas, exigindo uma vinculação profunda com a realidade prática. A reflexão promove um deslocamento do centro do processo, antes calcado no compromisso individual com a lei e a burocracia sistêmica, agora regulado pela prática comunicativa onde homens e mulheres em igualdade de condições podem manifestar suas convicções através do discurso argumentativo, livre de influências e coações, devendo prevalecer como regra o argumento que for melhor e mais bem qualificado perante os demais apresentados. No debate de idéias não pode haver ressentimentos, todos, não só podem, como devem, participar em nível de igualdade, expondo seus pensamentos e ouvindo as razões contrárias. Neste sentido, o embate argumentativo oportuniza e exige a reflexão onde toda a comunidade escolar contribui para a definição de situações comuns de ação orientada ao entendimento. O processo democrático instaurado na escola, via processo eleitoral envolvendo o debate crítico sobre a realidade, se bem aproveitado, pode constituir-se numa oportunidade ímpar para o desencadeamento de muitas outras atitudes e ações que vêm a colaborar na construção do conhecimento e na descoberta e valorização das reais potencialidades inerentes na diferença. Portanto, preparar os educandos para uma participação consciente, responsável, e acima de tudo cidadã, nas diversas instâncias da comunidade escolar, é tarefa que se enquadra nos propósitos da razão comunicativa na escola além, é claro, de promover o ensino da ciência e da renovação da tradição.

À escola, enquanto sociedade em miniatura, cabe a tarefa de aproveitar os espaços que lhe são próprios para fazer deles oportunidade de implementação de novos ideais orientados por uma razão diferenciada que una em vez de separar, que congregue em vez de dissipar e que a todos dê oportunidade de crescer descobrindo potencialidades e criando oportunidades para o

desenvolvimento integral do educando. Só uma ação orientada para o entendimento torna possível a democratização das oportunidades de atualização das capacidades de cada um. Os diversos órgãos da escola, cada qual com suas competências e responsabilidades, representam oportunidade inigualável de desenvolvimento de capacidades e competências. Assim, além do pleito para diretor, a mobilização comunitária passa a oportunizar a participação no Conselho Escolar como uma espécie de colegiado parlamentar, onde se fazem ouvir as vozes de todos os segmentos da comunidade. Ali, em última instância, todos os participantes, em nível de igualdade, exercem suas prerrogativas de expor os sentimentos e anseios dos seus congregados e ao mesmo tempo serem ouvidos e exercer livremente o direito de opinar e participar das decisões administrativas e pedagógicas da escola. Lamentavelmente, o Conselho Escolar ainda não descobriu sua real função, pois é confundido freqüentemente como um instrumento de poder nas mãos do diretor da escola, sendo convocado somente em situações de emergência ou diante de iminente ameaça à ordem estabelecida, perdendo-se assim oportunidade ímpar para o aprendizado da democracia e do exercício participado da cidadania.

Por outro lado, o funcionamento de grêmios estudantis, bem como associações de professores e funcionários, no recinto da escola, constituem-se em espaços fecundos para o cultivo da competência comunicativa, onde o debate argumentativo se interpõe. A disputa eletiva e o convívio com os colegas fomenta um comprometimento autêntico com a categoria e atesta que o ambiente educativo da escola constitui-se em lugar privilegiado para o aprendizado teórico e prático da democracia. Ao participar das entidades representativas, os congregados têm a oportunidade de construir coletivamente a aprendizagem de um modelo diferenciado de racionalidade a partir de ações voltadas para o entendimento intersubjetivo, cujo motivo se vincula à racionalidade comunicativa. É a partir destas entidades representativas, cuja atividade exige a participação efetiva e consciente de todos os congregados, que assistimos o despontar de

lideranças, as quais, se bem orientadas, transformar-se-ão em forças capazes de aglutinar em torno e si um dinamismo mobilizador e transformador do ambiente social e escolar. Assim, podemos ver que a escola se constitui numa espécie de terreno fértil que clama pelo cultivo da participação democrática e pela construção intersubjetiva do conhecimento via renovação da tradição cultural.

Porém, se olharmos atentamente o contexto escolar, poderemos perceber outras instâncias possibilitadoras de práticas voltadas ao entendimento. Entre elas notificamos o bem conhecido, e até mesmo decadente, Círculo de Pais e Mestres. Ele desponta dentre as práticas interativas como um instrumento de democratização do ambiente escolar, conclamando a que, tanto pais quanto educadores, juntos demonstrem o empenho necessário na construção participada de soluções equilibradas para a educação dos filhos e alunos. A criação de tal entidade tem por objetivo chamar os pais à responsabilidade, em igualdade de condições com os professores, para juntos discutirem sobre os rumos a serem imprimidos à escola, bem como os valores que devem ser articulados para uma melhor educação e aproveitamento dos educandos. O círculo de pais e mestres não tem, ou não deve ter a função de angariar recursos para a manutenção da escola, como de praxe se constata, mas muito mais do que isso, enquanto entidade reconhecida, é responsável pela inserção dos pais na escola como instância social que não exime sua participação responsável no delineamento dos rumos a serem empreendidos pela educação. O Círculo de Pais e Mestres existe para dizer à sociedade que a escola não é uma instituição destinada somente a alunos e professores. Portanto, tal entidade se constitui em instância essencialmente participativa dentro da escola, através da qual a ação comunicativa tem condições de frutificar, na medida em que exige o debate argumentativo capaz de escolher o melhor para os educandos. A prática comunicativa nas diversas instâncias da atividade escolar leva os educandos indiretamente a introjetarem atitudes semelhantes no dia-a-dia. Pais e professores, como aliados

da escola, precisam estar de mãos dadas e assim contribuir para a formação de gerações com um senso crítico aguçado e com o espírito voltado para a promoção da competência solidária.

No processo ensino-aprendizagem, em sala de aula, apesar da simetria ficar ali comprometida pelo desnível natural e absolutamente necessário entre alunos e professores, torna-se possível desencadear uma ação dialógico-comunicativa entre ambos. Tal ação efetiva-se a nível discursivo quando são questionados os pressupostos fundamentais das teorias em pauta, bem como a crítica reconhecida aos valores e às tradições culturais em permanente processo de renovação. Na sala de aula, é preciso ressaltar, não existe, e não é possível, uma generalização da ação comunicativa como interatividade genuína, pois tal atitude pressupõe igualdade de condições no processo interativo de ensino-aprendizagem, o que de fato ali não ocorre. A sala de aula é o lugar apropriado para a criação de condições objetivas a fim de que o debate se instale como meio de superação da ignorância sobre os fundamentos das ciências. Tal debate objetiva qualificar crítica e reflexivamente o estudante sobre as conseqüências possíveis da aplicação prática das teorias científicas. O aprendizado da razão comunicativa deve propiciar a instauração implícita de um processo de conscientização de que a razão científica não é a única resposta aos questionamentos e nem mesmo a única capaz de resolver os problemas humanos. Portanto, a sala de aula precisa ser explorada mais vigorosamente enquanto terreno fértil capaz de abrigar as condições indispensáveis para desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da cidadania, assim como para a instauração e o aprendizado da democracia participativa.

Enfim, a teoria habermasiana da comunicação, através do desenvolvimento de competências interativas, permite um revigoramento nas inúmeras e variadas instâncias do fazer pedagógico e administrativo da escola, possibilitando a interpretação do mundo a partir da dimensão paradigmática intersubjetiva. Cabe à escola, enquanto instituição social voltada para o desenvolvimento de competências e a aprendizagem das diversas formulações de racionalidade,

acolher e cultivar os educandos a fim de torná-los cidadãos competentes profissional, reflexiva, argumentativa e humanamente para levar adiante o projeto de uma ciência mais humana, bem como saber encarar de forma crítica a transformação social via renovação do saber e da tradição. A educação escolar é parte da socialização do indivíduo, seu acontecer se vincula a um contexto mundano onde se conjugam forças profundamente enraizadas no mundo da vida.

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Isto posto, cabe-nos ainda oportunizar algumas considerações que, embora abreviadas, encaminham-nos para uma perspectiva conclusiva.

Para a consecução do objetivo, cujo fim aponta para o desenvolvimento de competências interativas, precisávamos amparar nossas reflexões nos aportes teóricos da razão comunicativa proposta por Habermas, a qual se faz oportuna para uma leitura iluminadora do fenômeno educacional e escolar a partir de categorias interpretativas fundadas na intersubjetividade discursiva.

O deslocamento paradigmático do horizonte de fundamentação da razão para o nível do discurso argumentativo implica na reabilitação da dinâmica interativa subjacente, desde sempre, como pano-de-fundo das ações humanas. O resgate da linguagem e da cultura como instâncias transcendentais do mundo da vida permitem, enquanto contexto de fundo, reunir os aportes necessários para a instauração das ações comunicativas. Tal reviravolta se instaura como o prenúncio sinalizador de que a razão humana não se esgota na forma reduzida da instrumentalidade moderna. Em contraposição ao caráter monológico da subjetividade, a racionalidade comunicativa vem instaurada pela processualidade dialógica, fecundando a ação humana a partir de pressupostos intersubjetivos na construção do consenso pela via do melhor argumento. Enquanto formulação reflexiva e crítica da razão, pela via discursiva, possibilita a reposição continuadora da tradição cultural, o estabelecimento da solidariedade e a socialização. Na condição de força engajada e comprometida com o processo de mudança, instaura-se a partir

de uma plataforma teórica abrangente capaz de oportunizar a identificação e a análise crítica das patologias sociais, educacionais e escolares oriundas da racionalização. Seu fim último não está no êxito, no sucesso, na utilidade e na eficácia de resultados definidos e definitivos, mas calcada na processualidade interativa, através da qual se permite construir soluções comuns, tendo como máxima o argumento melhor, mais viável, intersubjetivamente reconhecido e validado por todos.

A virada paradigmática para a intersubjetividade processual discursiva permite superar a fórmula cognitivo-instrumental de conhecer e dominar estados de coisas do mundo objetivo despontando como promessa de renovação tanto no saber científico quanto no fazer pedagógico. Por isso, a razão instaurada na linguagem permite levar adiante a problemática da formação humana, ensejando a construção coletiva de saberes e práticas que, traduzidos para os âmbitos educacionais da família e da escola, resultem numa formação equilibrada do homem e do cidadão capacitado para a crítica e o exercício da forma mais plena de cidadania. Neste sentido, a racionalidade comunicativa está sendo apresentada no âmbito escolar como “instrumental” teórico inovador capaz de alavancar a formação de competências e promover a reocupação dos seus espaços de interatividade.

Neste sentido, a escola, enquanto instância que privilegia o aprendizado das diferentes formulações da razão que a ela aportam, não pode ser subtraída da tarefa de oportunizar a transformação permanente do conteúdo cultural, assim como o reordenamento da formação humana no rumo da emancipação. Enfim, a Teoria do Agir Comunicativo, através do desenvolvimento de competências como aprendizado da racionalidade, permite uma ampla reviravolta no fazer pedagógico e administrativo da escola, possibilitando a interpretação do seu mundo a partir de uma dimensão paradigmática muito mais abrangente. Cabe a ela apostar na via intersubjetiva para a formação de cidadãos profissionalmente competentes e homens íntegros,

capazes de permitirem a continuidade do saber científico, renovar o saber cultural e, sobretudo, promover a instauração da solidariedade.

Portanto, e para finalizar, queremos reforçar mais uma vez a idéia de que a educação escolar é parte fundamental no processo de socialização do indivíduo, seu acontecer se vincula a um contexto mundano essencialmente prático onde se conjugam forças teóricas, normativas, vivenciais, valorativas e tradicionais cujo vínculo se nutre e fortalece a partir dos contextos de sentido arraigados no mundo da vida.

Que sejamos nós os arautos de uma escola comprometida com o aprendizado da razão comunicativa, cuja prática pedagógica e administrativa esteja voltada para o restabelecimento da interatividade, assim como o desenvolvimento de competências as quais se formem em torno da discursividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. Teoria da Semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n.56, p.388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AQUINO, Tomas de et al. **Seleção de textos**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgem Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1997.
- ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.
- ARAÚJO, L. B. L. Weber e Habermas: Religião e razão moderna. **Síntese**: nova fase, Belo Horizonte, v. 21, n. 64, p.15-41, 1994.
- AVRITZER, Leonardo. Jürgen Habermas: a razão de uma modernidade antecipada. **Síntese**: nova fase. Belo Horizonte, v. 17, n. 49, p.71-83, abr./jun. 1990.
- BASTOS, Fábio da Purificação de; BORBA, Osmarilda de. Didática, investigação-ação educacional e racionalidade emancipatória. **Momento**: revista do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande, v. 11, p. 101-112, 1988.
- BOUFLEUER, José Pedro. A administração política da instituição escolar na perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 9-31, jul./dez. 1994.
- BOUFLEUER, José Pedro. Conhecimento e educação à luz do paradigma da comunicação: uma abordagem a partir de Habermas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1-2, p.21-31, jan./dez. 1995.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Por uma “pedagogia da ação comunicativa”**: uma proposta com base em Habermas. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1996.

BRAGAGLIA, M. A teoria da ação comunicativa como referencial teórico ao estudo da interdisciplinaridade. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p.299-306, junho, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRASCO, J. G. Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 302, p. ..., sept./dic., 1993.

CARVALHO, A. B. de. Desencantamento do mundo e ação pedagógica em Max Weber: **Filosofia Sociedade e Educação**, São Paulo, v.1, n.1, p.141-152, 1997.

COSTA, Marisa V. Pesquisa ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.35-46, jul./dez. 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Primeira Filosofia**: lições introdutórias: sugestões para o ensino básico de filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DIERCKS, Margarita Silva. As categorias habermasianas e a educação popular. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, v.1, n.2, p. 73-79, set./out. 1995.

FELIPPE, B. T. Uma reflexão sobre Habermas e a educação. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, v.7, n.3, p. 70-74, junho, 2000.

FERREIRA, A B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Sistema e “Mundo Vivido” em Habermas. **Revista do Geempa**, Porto Alegre, n. 1, p. 61-73, jul. 1993.

_____. **Política educacional e indústria cultural**, São Paulo: Cortez, 1989.

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

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins fontes, 2000.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Don Quixote, 1990.

_____. Modernidad versus postmodernidad. In: PICÓ, Alianza Josep (Comp.). **Modernidad y Postmodernidad**. Madrid: Editorial, 1988 , p.87-102.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

- _____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. **Teoria de acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.
- _____. **Teoria de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalização social. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. **Teoria de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. Uma conversa sobre questões da teoria política. Tradução de Marcos Nobre e Sérgio Costa. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 47, p. 85-102, março, 1997.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.
- _____. Um perfil filosófico-político. Tradução de Wolfgang Leo Maar. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 77-102, setembro, 1987.
- _____. A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 3-9, 1987.
- HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HERMANN, N. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- HERRERO, X. Racionalidade comunicativa e modernidade. **Síntese**, Belo Horizonte, v.14, p. 13-32, maio/ago. 1986.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Conceito de iluminismo**. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).
- HÜHME, L. M. (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- INGRAM, D. **Habermas e a Dialética da Razão**. Brasília: Editora da UNB, 1994.
- JAY, Martin. **La investigación Dialectica**. Madrid: Taurus, 1974.
- JESUS, O. F. de. Da teoria crítica à teoria da ação comunicativa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 85-120, jan./jun. 1995.
- JOLIVET, Régis. **Vocabulário de Filosofia**. Tradução e prefácio de Gerardo Dantas Barretto. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KREUTZ, R. A. Uma alternativa de filosofia educacional: a emancipação do homem orientada pela razão comunicativa. **Educação** : revista do centro de educação, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 55-63, 1991.

LENHART, Volker. La formación general y especializada en Max Weber. **Educación, (Tubingen)**: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, Tubingen, v.36, p.66-80, 1987.

LOVATEL, T. H.; KLEIN, M. H.; MEDEIROS, M. F. de. Formação do Educador especialista: Proposta avaliativa crítica e reflexiva como suporte para emancipação sócio-individual. **Proposições**, Campinas, v. 4, n.3 [12], p. 22-33, nov. 1996.

MACCARTY, T. **La teoria crítica de J. Habermas**. Madrid: Tecnos, 1987.

MACEDO, E. F. de. Pensando a escola e o currículo à luz da Teoria de J. Habermas. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n.58, p.38-44, abr./jun. 1993.

MACHADO, L. R. de Souza. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo?. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p.83-93, set./dez. 1995.

MARQUES, M. O. O mundo da vida cotidiana e a educação. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 6, n. 22, p.30-37, abr./jun. 1991.

MARTINS, E. C. O conceito de emancipação como uma nova meta educativa na formação humana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 39-59, jul./dez., 1993.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARKET, Werner (Org.). **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Tradução Cláudia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994.

MARTINI, Rosa M. F. **Ação Comunicativa e ação educativa**: recuperando o *érôs* e o *éthos* pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1993. Tese (Doutoramento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

_____.Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In.: DE BONI, Luis A. (Org.) **Finitude e Transcendência** : festschrift em homenagem a Ernildo J. Stein. Petrópolis : Vozes, 1996. p. 682-712.

MEDEIROS, G. M. de. Habermas e as visões de modernidade. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, ano 16, v. 16, n. 1, p. 7-23, jul., 1993.

OLIVEIRA, M. A. de. A educação e os fundamentos antropológicos dos horizontes científicos. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 14, n. 38, p. 11-22, set./dez. 1996.

_____. Escola e sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.18, n. 71, p. 15-27, jan./mar. 1989.

_____. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Pragmática Transcendental e Democracia. **Síntese**: nova fase, Belo Horizonte, v.18, n.55, p. 653-660, 1991.

_____. **Reviravolta Linguístico-Pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Saber popular e saber científico. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 20, n.78, p.15-18, jan./mar. 1991.

_____. **Sobre fundamentação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1993.

_____. Teoria da ação comunicativa e teologia. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.138, p. 109-132, jul./set. 1999.

_____. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

_____. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PESSANHA, J. A. M. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-32, jan./jul. 1997.

PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria da educação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano XVII, n. 56, p. 412-430, dez. 1996.

PINTO, J. M. de R. **Administração e Liberdade**: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

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

POLENZ, Tamara. Ação Comunicativa na Escola. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, v. 20 n. 1/2, p. 119-130, jan./dez. 1997.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. O pensamento de Habermas. **Filosofia, sociedade e educação**, São Paulo, v.1, n.1, p. 119-139, 1997.

_____. A perspectiva habermasiana na investigação científica: a racionalidade comunicativa na educação, **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 291-297, jun. 1996.

_____. **A razão, a teoria crítica e a educação**. Caxambú: Anped, 1993. Trabalho apresentado na 16. Reunião Anual da Anped, Caxambú, 1993. 28p.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RABUSKE, E. A. O agir comunicativo e a linguagem. **Cadernos da Fafimc**, Viamão, n.21, p.27-36, jan./jul.1999.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Jürgen Habermas: 60 anos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, v. 98, set. 1989.

RUDIGER, F. **Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

SÁ, Elisabeth Schneider de. (Coord.). **Manual de normalização de trabalhos técnicos, científicos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHNÄDELBACH, H. **Filosofia en Alemania, 1831-1933**. Madrid: Catedra, 1991.

SEIBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, Marco. **Educar em nosso tempo: o desafio pós-moderno e a pedagogia da ação comunicativa**. Caxambú: Anped, 1993. Trabalho apresentado na 16. Reunião Anual da Anped, 1993, Caxambú. 15p.

STEIN, E. J. **Aproximações sobre hermenêutica**, Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

_____. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.

STUMPF, Ida Regina C. **Dissertação de mestrado: normas para elaboração, apresentação e defesa**, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

TAR, Zoltán. **A Escola de Francoforte**. Lisboa: Edições 70, 1977.

TREVISAN, Amarildo L. **Mimesis e educação nos processos de aprendizagem da razão comunicativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

_____. Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica. **Educação** : revista do centro de educação, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 103-115, 1999.

_____. A filosofia da Educação no mundo das tragédias gregas: uma análise aristotélica. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 16, n. 29, p. 117-132, jan./jun. 1994.

VILELA, Rita Amélia T. A função social da escola segundo a teoria crítica da Escola de Frankfurt, In: Reunião anual da Anped, 17. 1994, Caxambú. [**Trabalhos Apresentados**]. Caxambú: Amped, 1994, p.182-192.

WEBER, Max. **Ética Protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q.F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O político e o cientista**. Lisboa: Presença, 1979.

WELLMER, A. La dialéctica de la modernidad y postmodernidad. In: PICÓ, Alianza Josep (Comp.). **Modernidad y Postmodernidad**. Madrid: Editorial, 1988 , p.103-140.