

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

ELDON HENRIQUE MÜHL

ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO L. GOERGEN

CAMPINAS – SP

**1999**

ELDON HENRIQUE MÜHL

**RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

TESE DE DOUTORADO

ÁREA DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

**Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen**

Membros titulares:

Prof. Dr. Oswaldo Giacóia Júnior – IFCH - Unicamp

Prof. Dr. Bruno Pucci – Unimep- Piracicaba

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben – FE – Unicamp

Prof. Dr. Cezar Aparecido Nunes – FE – Unicamp

Membros suplentes:

Prof. Dr. José Luiz Sigrist – FE – Unicamp

Prof. Dr. Hermas G. Arano – FE – Unicamp

Prof. Dr. Sílvio A. Sanchez Gamboa – FE - Unicamp

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

CAMPINAS – SP

**1999**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M892r Mühl, Eldon Henrique.  
Racionalidade comunicativa e educação emancipadora /  
Eldon Henrique Mühl. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Pedro Laudinor Goergen.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Habermas, Jürgen, 1929-. 2. Educação. 3. Teoria crítica.  
4. Modernidade. I. Goergen, Pedro Laudinor. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Eldon Henrique Mühl e aprovado pela banca examinadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

---

---

---

---

---

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração de Filosofia e História da Educação, à Banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen.

À memória de meus pais.  
Aos meus filhos Ângela Cristina, Leonardo e Vívian, e  
à companheira Vera Jussara, pelas suas presenças  
sempre amorosas durante toda esta caminhada.

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Pedro L. Goergen, pela dedicação, competência e presença sempre amiga na orientação deste trabalho.

Aos colegas do Curso de Doutorado, especialmente aos companheiros e amigos de estudos e debates, Antônio Álvaro Zuin e Belarmino Cesar Guimarães da Costa, que, com suas contribuições e críticas, muito ajudaram na construção desta tese.

Aos colegas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo incentivo e apoio durante a realização do curso de doutorado.

Aos professores Cláudio A. Dalbosco, Angelo V. Cenci, Solange Maria Longhi e Adriana Dickel, pelas críticas e sugestões apresentadas que, com certeza, ajudaram a qualificar este trabalho.

Às professoras Maria Emilse Lucatelli e Adriana Dickel, pela revisão de linguagem e ao Luiz O. Zimmermann e à professora Solange Farias pelo auxílio na formatação do texto.

À Universidade de Passo Fundo e à Universidade Estadual de Campinas, pela oportunidade que me ofereceram para a realização do curso.

Aos amigos Dario e Dora, pelo apoio e amizade.

A todos aqueles, que, de alguma forma, contribuíram na construção deste trabalho.

## Abreviaturas

### Obras de Habermas

- TAC 1 – Teoría de la acción comunicativa, v. 1
- TAC 2 – Teoría de la acción comunicativa, v. 2
- TAC 3 – Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos
- CI – Conhecimento e interesse
- DFM – O discurso filosófico da modernidade
- PPM – Pensamento pós-metafísico
- CMAC – Consciência moral e agir comunicativo
- CLCT – A crise de legitimação no capitalismo tardio
- PRMH – Para a reconstrução do materialismo histórico
- TP – Teoría y praxis
- TCI – Técnica e ciência como ideologia
- DD 1 – Direito e democracia, v. 1
- DD 2 – Direito e democracia, v. 2
- LCS – La lógica de las ciencias sociales
- MEEP – Mudança estrutural na esfera pública
- SN – Sobre Nietzsche y otros ensayos
- DH – Dialética e hermenêutica
- PPF – Perfis filosófico-políticos

### DE OUTROS AUTORES

- DE – Dialética do esclarecimento (Adorno e Horkheimer)
- ER – O eclipse da razão (Horkheimer)
- FEN – A filosofia e o espelho da natureza (Rorty)
- CP – Consecuencias del pragmatismo (Rorty)
- ST1 – Ser e tempo – v. 1 (Heidegger)
- ST2 – Ser e tempo – v. 2 (Heidegger)
- IM – Introdução à metafísica (Heidegger)
- CsH – Cartas sobre o humanismo (Heidegger)



## RESUMO

O presente trabalho examina os principais pressupostos que fundamentam o projeto de reconstrução da Teoria Crítica empreendida por Habermas e analisa a produtividade dessa proposta para a educação. Para tanto, o trabalho expõe, além do diagnóstico habermasiano sobre a crise do projeto da modernidade, os principais conceitos e argumentos que constituem as bases teórico-metodológicas da sua obra, especialmente da *Teoria da ação comunicativa*. Baseado na tese da colonização do mundo da vida do filósofo alemão, o estudo apresenta uma análise atualizada de como o processo de colonização se configura na educação hodierna, explicitando, de modo especial, as patologias produzidas pela predominância das visões tenocráticas, neopragmáticas e pós-modernas na condução do processo pedagógico. Usando como referência a concepção ampliada de racionalidade desenvolvida por Habermas, avalia-se o potencial pedagógico da teoria comunicativa diante da crise da educação atual, bem como a sua produtividade para a implementação de um processo educativo criativo, crítico e emancipatório. As conclusões indicam que ainda é possível fundamentar-se racionalmente a educação pelo agir comunicativo e que, se a humanidade mantiver a disposição de tomar suas decisões por meio de critérios fundamentados argumentativamente, a educação poderá atingir o objetivo de exercer um papel fundamental na formação de indivíduos comunicativamente competentes e socialmente responsáveis.

## ABSTRACT

This work examines the main assumptions which base the reconstruction project of the Critical Theory undertaken by Habermas and it analyzes the productivity of this proposal for education. Therefore, the work exposes, besides the habernasian diagnosis about the crisis of the modernity project, the main concepts and arguments which constitute the theoretical-methodological bases of his work, especially of the *Theory of communicative action*. Based on the thesis of the world settlement of the German philosopher's life, the study presents an up-to-date analysis on how the settlement process is configured in today's education, explicating especially the pathologies produced by the predominance of the thematic, neoprogrammatic and post-modern views in the conduct of the pedagogical process. Using as reference the amplified concept of rationality developed by Habermas, one evaluates the pedagogical potential of the communicative theory before the crisis of the current education, as well as its productivity for the implementation of a creative, critical and emancipatory educative process. The conclusions show that it is still possible to found education rationally by a communicative acting and that, if humanity keeps willing to make its decisions by means of argumentatively founded criteria, education can reach the goal of playing a fundamental role in the shaping of communicatively competent and socially responsible individuals.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1 O problema: crise da racionalidade moderna e crise educacional.....	01
2 Delimitando o problema: a crise da fundamentação racional da educação.....	13
3 Objetivos e hipótese do trabalho .....	29
4 Estrutura do trabalho .....	42

### CAPÍTULO 1

1 O diagnóstico habermasiano da crise da sociedade contemporânea .....	44
2 Conceito de crise e diagnóstico habermasiano das patologias do capitalismo tardio: crise de legitimação .....	45
3 Novas formas de dominação: técnica e ciência como ideologia .....	60
4 Nova teoria de modernização: a racionalidade sistêmica e a colonização do mundo da vida .....	64

### CAPÍTULO 2

1 A crise do esclarecimento: desconstrução x reconstrução do projeto da modernidade ....	73
2 Retomada do projeto da modernidade .....	74
3 Nietzsche: o ponto de viragem no pensamento moderno .....	84
4 Heidegger: a destruição da metafísica ocidental .....	90
5 A racionalidade instrumental: o esclarecimento sem esperança.....	97
6 A fragmentação da razão: as críticas pós-modernas .....	108

### CAPÍTULO 3

1 A reconstrução do projeto da modernidade e a teoria da racionalidade de Habermas ...	117
2 A guinada lingüística .....	120
3 A virada pragmática .....	125
4 A teoria da ação comunicativa: a pragmática universal.....	129
5 Teoria dos atos de fala e teoria do discurso .....	140
6 A situação-ideal-de-fala e a comunidade ideal de comunicação .....	145
7 Objetividade e teoria consensual da verdade.....	148
8 Sistema e mundo da vida: a teoria da modernidade de Habermas .....	159

## CAPÍTULO 4

1 Modernidade, razão e educação: do ufanismo à negação da utopia.....	168
2 A educação iluminista: as premissas racionais de uma educação emancipatória.....	173
3 A emergência das críticas ao poder emancipativo da razão e ao projeto pedagógico iluminista.....	188
4 O pensamento pedagógico neopragmático: do reducionismo cientificista ao relativismo pedagógico.....	190
5 Educação pós-moderna: o fim das certezas e o esgotamento da utopia.....	197
6 Um diagnóstico habermasiano da educação: críticas ao projeto pedagógico neopragmático e pós-moderno.....	200

## CAPÍTULO 5

1 A educação emancipatória na perspectiva da racionalidade comunicativa.....	206
2 A estrutura antinômica do contexto escolar: o conflito entre as coações sistêmicas e os espaços do mundo da vida.....	212
3 Reconstrução da relação teoria-prática: práxis como ação comunicativa.....	230
4 Reacoplamento da educação ao mundo da vida através da repolitização das esferas do conhecimento científico, prático e estético.....	240
5 A formação da identidade subjetiva e da identidade cultural emancipatórias.....	243
6 O papel da filosofia na perspectiva de Habermas: a superação do relativismo e do fundamentalismo e a função reconstrutora da filosofia da educação.....	251
7 Produtividade da teoria habermasiana para a formação de professores.....	257

CONCLUSÃO.....	261
----------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	267
-------------------	-----

## INTRODUÇÃO

### **1 O problema: crise da racionalidade moderna e crise educacional**

Ouvimos, diariamente, manifestações que enfatizam o fato de que estamos vivendo um momento de ampla e profunda crise, um momento, sem dúvida, de inúmeros paradoxos. Ao mesmo tempo em que assistimos a mutações de grande aparato, produzidas pelo desenvolvimento técnico-científico, e que somos seduzidos pelas ideologias que apregoam a emergência de uma sociedade globalizada e de uma consciência planetária, constatamos, de outra parte, uma crescente degradação da qualidade de vida e somos tomados pelo sentimento de perda de poder diante da nova realidade que se configura; sentimo-nos incapacitados para agir diante de um emaranhado de tecnologias crescentemente mais complexas, e para encontrar explicações convincentes sobre o que está ocorrendo no mundo atual.

Se, de um lado, destacam-se as conquistas e os benefícios da sociedade da informática e da tecnologia moderna na organização da vida do homem, de outro, constata-se que os movimentos sociais e as organizações representativas de grandes camadas populacionais, comprometidos com a promoção de lutas pela emancipação humana e a instituição de uma sociedade igualitária, mais justa e solidária, parecem estar perdendo sua importância, seu poder de ação e sua significação social. Dos poucos movimentos que resistem, a maior parte tem se mostrado impotente no confronto com o poderio do adversário – adversário, aliás, de difícil identificação, pois quase sempre se apresenta disfarçado, maquiado, mascarado sob o argumento técnico e da racionalidade funcional.

Ao mesmo tempo em que se apregoa que estamos vivendo no período de maior desenvolvimento intelectual e científico, ressurgem, como profetas reveladores das verdades e

orientadores espirituais da “nova era”, magos, pais/mães-de-santo, pastores e bispos das mais variadas estirpes. Enquanto isso, as instituições modernas, criadas com a finalidade de trazer ilustração para a humanidade e de ajudá-la a sair da ignorância, como as entidades culturais e científicas, dentre estas, a escola, apresentam um quadro de crescente enfraquecimento, revelando-se cada vez menos eficientes no encaminhamento de soluções para os problemas que emergem e deixando de atender, dessa forma, às finalidades a que são destinadas.

A humanidade toda está vivenciando, ao que parece, um sentimento de desencantamento em relação ao poder transformador da razão, manifestado no descrédito do atual estágio da ciência e das perspectivas que essa oferece quanto ao futuro da humanidade. As críticas apontam insistentemente que os conhecimentos científicos – inicialmente concebidos como meios de supressão das angústias dos seres humanos perante os poderes da natureza e de libertação diante dos poderes sociais –, em seu sentido geral, têm sido utilizados sob a ótica da racionalidade estratégica, sendo encarados como recursos ideológicos voltados para a dominação, a manipulação e o controle dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que ocorre o crescimento das lutas para a universalização dos direitos individuais e coletivos em relação às conquistas científicas, crescem as denúncias que revelam a crescente manipulação, tanto ideológica como biológica, do ser humano pela ciência. Assim, em vez de fortalecer o indivíduo diante da natureza e diante da sociedade, a ciência tem-no tornado cada vez mais impotente e dependente; a ciência, que surgiu na modernidade como principal recurso de libertação da espécie humana, torna-se o seu principal meio de dominação. O preço que a humanidade precisa pagar pela extensão do poder científico sobre a natureza e a sociedade é a impotência do indivíduo, concretizada historicamente, frente às instituições e frente à sua própria existência.

A ciência moderna, ao mesmo tempo em que promete um destino promissor para o indivíduo, torna-o manipulável econômica, política e psicologicamente. Isso cria uma situação paradoxal: na mesma medida em que o indivíduo é convidado a pensar, agir e sentir por si mesmo – em outros termos, ser autônomo –, explode em múltiplas formas as reivindicações egocêntricas e ele se encontra cada vez mais submetido às forças do conformismo e do consumismo. Na proporção em que o “enriquece” com informações e lhe facilita o controle técnico sobre o seu entorno, a ciência exige do indivíduo a renúncia do mundo autofantasiado e da história pessoalmente vivida. Ao que parece, a sua identidade se torna cada vez mais dependente da

resignação a uma ordem determinada por forças que lhe fogem do controle. Ou seja, o moderno conhecimento científico não se encontra mais orientado por um fundamento subjetivo do conhecimento: o sujeito está morto e o que mantém o conhecimento são os sistemas auto-referenciais.<sup>1</sup>

Durante cerca de três séculos, a humanidade alimentou a esperança de conseguir, por meio da razão, realizar o sonho de uma sociedade igualitária, extirpando os males que, indistintamente, afligem a todos os humanos. A mentalidade nascida com o Iluminismo apresentava à humanidade perspectivas de progresso, de aperfeiçoamento contínuo, de evolução e de mudança radical da realidade sociocultural e econômica através de revoluções científicas e culturais; ela concebia a possibilidade de um perfeito acordo entre a razão e a realidade, fazendo despertar a crença de que as ações humanas e a sociedade poderiam – e deveriam – ser racionais em seu princípio, em sua conduta e em sua finalidade. Com o desenvolvimento das ciências tudo poderia ser explicado e a humanidade estaria em condições de não apenas ter uma vida melhor, mas de se orientar por uma ética racionalmente fundamentada e se tornar esclarecida sobre seu porvir. Essas expectativas otimistas em relação ao futuro alimentavam indistintamente, em que pese as diferenças, os sonhos de progresso de capitalistas e as utopias revolucionárias de trabalhadores, de lideranças políticas e de adeptos dos movimentos de esquerda. Kant e Marx, intermediados por Hegel, eram os representantes mais destacados da idéia da evolução da sociedade para uma condição de vida mais qualificada. Apesar das diferenças significativas que apresentam sobre o processo de desenvolvimento da sociedade, todos acreditavam que a humanidade poderia promover o seu próprio futuro de forma voluntária e consciente.

Neste final de século, no entanto, a maior parte dessas esperanças que alentavam os iluministas esvaneceu-se e a humanidade encontra-se envolvida, depois de três séculos de esclarecimento, numa nuvem de irracionalidade. A racionalidade nascida com o Iluminismo mantém-se fortalecida quase que tão somente na sua dimensão técnico-científica, instrumental, teleológica, destinada à dominação e à manipulação dos fenômenos externos. E pior, esta

---

<sup>1</sup>Esta tese tem como seu principal articulador FOUCAULT, Michel (*Microfísica do poder*), mas dela também comungam a quase totalidade dos demais filósofos pós-modernos.

racionalidade se transformou no principal mecanismo do desenvolvimento sócio-econômico e no novo recurso de legitimação do sistema capitalista e da ideologia burguesa. Convertida em força produtiva e em instrumento ideológico, a ciência moderna ajuda a manter imperturbável o sonho liberal capitalista. Enquanto tudo o mais está sob suspeita e ameaçado de sucumbir, o capitalismo, como modelo de desenvolvimento social e econômico baseado numa cientificidade técnica, mantém-se imponente diante de todas as demais formas de organização e de produção.<sup>2</sup> Por conseqüência, todas as teorias de oposição ao sistema capitalista têm perdido o poder do encantamento e tudo aquilo que não se incorpora ao ideário e à natureza própria do capital torna-se arcaico e disfuncional. Os tempos atuais manifestam, segundo muitos intelectuais, o triunfo definitivo do capitalismo sobre qualquer outra alternativa econômica e sócio-política, especialmente o socialismo e o comunismo. Para muitos desses, com o fim do império soviético, os movimentos de oposição ao liberalismo capitalista perderam seu horizonte e a grande utopia da sociedade do trabalho, que vicejara no final do século passado e nos primórdios deste como alternativa à sociedade burguesa, mostrou-se irrealizável. Não há mais, sequer, futuro, dizem uns; *a história acabou*, prenunciam outros, ainda mais apressados.<sup>3</sup> Com o triunfo capitalista, o futuro deixa de ser futuro e se torna exclusivamente presente; sem oposição, sem contradição, o futuro torna-se uma eterna repetição do presente. Por isso, alguns pensadores chegam a apontar que estamos vivendo o esgotamento de todas as ideologias e o fim dos conflitos que durante anos alimentaram a luta política e as esperanças de milhares de seres humanos na perspectiva de uma vida melhor. Para eles, a emergência da sociedade pós-industrial corresponde ao fim dos antagonismos sociais na medida em que as questões políticas transformam-se em questões técnicas, configurando-se o quadro que convencionaram chamar de *o fim da história*.<sup>4</sup> Boaventura de Souza Santos sintetiza esse momento paradoxal da seguinte forma:

---

<sup>2</sup> Essa é uma das teses desenvolvidas por HABERMAS, Jürgen no texto *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1994, p. 45 e seq. (daqui em diante, TCI).

<sup>3</sup> Sobre estas temáticas e suas causas, veja as análises realizadas por diversos autores na obra organizada por SADER, Emir. *O mundo depois da queda*, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

<sup>4</sup> Destacam-se como defensores dessa tese FUKUYAMA, Francis ( *O fim da história e O fim da história e o último homem*), Jean-François LYOTARD ( *O pós-moderno*) e Gianni VATTIMO ( *O fim da modernidade*).



*Vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflito e de repetição. O grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformado na repetição automática e infinita do seu domínio. O longo prazo colapsa assim no curto prazo e este, que foi sempre o quadro temporal do capitalismo, permite finalmente à burguesia produzir a única teoria da história verdadeiramente burguesa, a teoria do fim da história. O total descrédito desta teoria não interfere em nada com o sucesso dela enquanto ideologia espontânea dos vencedores. O outro lado do fim da história é o slogan da celebração do presente tão cara às versões capitulacionistas do pensamento pós-moderno.<sup>5</sup>*

Diante desse quadro, o panorama dos movimentos sociais que apresentam ideologias rivais ao modelo liberal capitalista é pouco motivador, vislumbrando-se reduzidas e limitadas alternativas no plano das estratégias de mobilização e de reativação dos movimentos de oposição e, menos ainda, no plano da fundamentação de um projeto mais amplo e radical de transformação social. Em decorrência, prevalece uma situação de desencanto e de estagnação política dos movimentos sociais comprometidos com a luta por uma sociedade melhor; a maior parte da humanidade vive instantes de limitadas perspectivas, de carência teórica e de imobilidade prática, de falta de base de fundamentação racional em relação ao futuro. Aproveitando-se disso, expande-se a literatura futurista, imaginativa, falsa, e vicejam, naquelas instâncias em que as ciências positivas não se arvoram o direito de opinar, as explicações pseudocientíficas e os conhecimentos fortuitos e triviais.

A crise deste final de século é global, afetando a vida humana medularmente e em todas as dimensões; é, sem dúvida, a maior crise ocorrida desde o Renascimento, pois, diferentemente de outras que a antecederam, a crise da modernidade assume uma abrangência muito mais ampla e profunda, na medida em que coloca sob suspeita não somente toda a cultura surgida sob a égide da razão iluminista, mas a potencialidade da razão em fundamentar e orientar um projeto histórico. A especificidade da crise civilizatória atual pode ser resumida como a da dúvida no potencial emancipador da razão; relaciona-se à questão da significação da vida humana e do problema do poder de intervenção da humanidade sobre a realidade por esta vivenciada através

---

<sup>5</sup> SANTOS, Boaventura. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz et al. *Reconstrução curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15.

da sua racionalidade; envolve, portanto, o sentido da cultura moderna e a possibilidade de sobrevivência do projeto civilizatório gerado pelo Iluminismo.

A crise atual pode ser caracterizada, afirma Oliveira, como a “crise contra a razão, contra a ilustração, numa palavra, contra a modernidade”,<sup>6</sup> sendo provocada pela “implosão da unidade da razão e da perda das justificações metafísicas”.<sup>7</sup> É a crise que assinala o esgotamento da crença no poder unificador da razão e o fim da esperança de se poder construir um mundo mais justo e igualitário. Além de colocar sob suspeita a crença em um futuro melhor, a crise atual está gerando uma desconfiança incontrolável em relação às virtudes do próprio exercício da razão e despertando ou revigorando alternativas que vão do esoterismo a irracionaisismos das mais extremadas colorações.

Com efeito, a origem dessa crise localiza-se em duas patologias presentes na concepção de razão surgida a partir da modernidade: o hiper-racionalismo e o irracionalismo. Sub ou superestimada, a razão deixou de ser compreendida em seus limites e possibilidades; não entendida em sua natureza, reduzida em sua dimensão, tornou-se, então, um instrumental de fundamentação de visões dogmáticas e totalitárias e de justificação de atitudes irracionais e relativistas.

A razão, alçada a uma condição plenipotenciária, tornou-se a nova irracionalidade; cobriu-se com o manto do determinismo, da absolutização, o que provocou a negação da sua própria natureza. Ao ser afirmada preponderantemente como racionalidade técnico-científica e destituída de qualquer dimensão ética, a razão perdeu sua condição de auto-referencialidade e de criticidade. Aclamada pelos iluministas como principal instrumento da ação autônoma do homem no mundo, fonte do entendimento e de fundamentação de todos os atos da humanidade, ela tornou-se – à medida que foi destituída de sua unidade e universalidade, de seu caráter instituinte – um recurso eficaz no processo de manipulação inescrupulosa de indivíduos e grupos para a implementação de uma nova barbárie. Em vista disso, a razão foi utilizada para planejar, executar e manter os mais cruéis projetos políticos contra a humanidade.

---

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Manfredo. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989, p. 11.

<sup>7</sup> PRESTES, Nadja. *Educação e racionalidade*. Porto Alegre: Edipuc, 1996, p.11.

A crise da razão iluminista, entretanto, não é analisada da mesma forma pelos diferentes intelectuais que dela têm se ocupado. Ela tem sido enfocada por abordagens que não apenas divergem quanto à sua origem e perspectivas, como defendem teses radicalmente opostas em relação à possibilidade do seu enfrentamento pela razão moderna. A crítica à racionalidade moderna e ao projeto da modernidade no seu todo tem feito surgir tendências de análise que vão desde a retomada das abordagens clássicas e a tentativa de reconstrução da sua natureza reflexiva, crítica, até as visões irracionistas e nihilistas pós-modernas. Nesse confronto, debatem-se correntes de propensões determinista, indeterminista, racionalista, irracionista, neomoderna, pós-moderna. Estamos, assim, vivenciando, de acordo com o diagnóstico de Novaes,

*o momento da grande cisão que separa o homem do ser, o sujeito do objeto, a ciência da filosofia, a liberdade da necessidade, o acaso da razão, a razão da imaginação, a paixão da razão.(...) Vemos que, ao longo da história, foram sendo criados conceitos que se contrapuseram à razão. Esses contrapontos produziram imagens da razão que, em última instância, levam à negação da própria idéia de razão, abrindo, dessa maneira, caminhos para as crises. [...] São experiências racionais e imaginárias desfeitas e refeitas no curso do tempo.*<sup>8</sup>

Nesse emaranhado de críticas divergentes, um ponto de concordância torna-se, porém, explícito: a constatação da perda da força unificadora e emancipadora da razão, decorrente do reducionismo ou da absolutização a que foi submetida. Como consequência disso, a civilização moderna, erigida à base dessa racionalidade, tem perdido a validade de sua vigência, sendo rejeitados, com insistência, os princípios e os valores propostos por ela. Isso tem levado a humanidade a viver, no dizer de Rouanet, um vácuo civilizatório.<sup>9</sup>

O fato de a razão estar em crise não é, no entanto, em si, um problema; faz parte de sua natureza colocar-se sob suspeita, duvidar de si mesma, problematizar-se, defrontar-se com crises e contradições. Ou seja, conforme afirma Novaes,

*a razão não é autonomia plena que existe fora do seu contrário, mas uma autonomia que se constitui no triunfo sobre cada um dos contrários, não fugindo deles, mas lutando com eles e submetendo-os.(...) A razão, no sentido forte do*

---

<sup>8</sup>NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.11

<sup>9</sup>ROUANET, Sérgio P. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 11.

*termo, traz em si mesma uma lógica atormentada que, a cada momento, presta contas do poder que exerce.*<sup>10</sup>

O problema, portanto, que atualmente preocupa aqueles que ainda acreditam no poder emancipatório e crítico da razão não diz respeito ao fato de ela estar sendo colocada sob a mira da crítica, mas ao fato de alguns intelectuais tentarem, por meio de visões reducionistas, eliminar ou reduzir o poder esclarecedor, crítico e emancipador da racionalidade humana, tornando-a devedora de determinações heterônomas. Estes intelectuais a ameaçam tentando destruir a sua unidade e seu poder crítico, considerando sua natureza reflexiva como deficiência. Com isso, tentam destituí-la de sua força demarcatória das fronteiras entre a civilização e a barbárie, colocando em xeque a possibilidade de fundamentação da validade da cultura moderna com base em princípios racionais universais; em outros termos, desacreditam do poder utópico do projeto da modernidade e declaram o seu fim.

Esclarecimento e libertação constituem as duas grandes perspectivas da utopia iluminista, cuja fonte é a razão, faculdade do julgar e do entendimento. Dela, e somente dela, poderá emergir um novo homem, sábio e instruído. Segundo Kant,

*Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.*<sup>11</sup>

Formar um sujeito crítico e transformador, disseminar a racionalidade como fonte de todo o conhecimento, como compreensão universal; eis o ideal pedagógico do Iluminismo. A compreensão universal envolve tanto o desenvolvimento da capacidade cognitiva como a da prático-moral; o que é comum a ambos é a capacidade explicativa última, ou seja, a capacidade

---

<sup>10</sup>NOVAES, op. cit., p. 11.

<sup>11</sup>KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: *Textos seletos*. 2 ed., Petrópolis:Vozes,1985, p. 100.

de fundamentar os conhecimentos e as ações por meio de argumentos e princípios racionais. A principal atitude pedagógica é a autonomia do sujeito no questionamento dos fundamentos últimos do seus atos prático-morais e cognitivos.

Assim, a educação assume, no Iluminismo, um papel determinante como fator formador e emancipador da humanidade, lançando sobre ela a responsabilidade de ser o principal recurso para a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária. Os iluministas crêem no poder emancipador da razão e estabelecem que a educação é o espaço adequado para a consecução deste projeto; nela corporificam os ideais do progresso permanente das ciências, da constituição de um sujeito autônomo e livre, da construção de uma sociedade emancipada e de uma cidadania igualitária e justa; acreditam que, por meio dela, poderão ser superadas as diferenças socioculturais e estabelecido o nivelamento de direitos e deveres entre todos os indivíduos indistintamente. Em decorrência dessa visão, a partir do século XVIII, ocorre uma intensificação da preocupação com o pensamento pedagógico e com a atitude educativa. A educação adquire uma perspectiva totalizadora e redentora, sendo nela depositado todo poder de transformar a sociedade, “perante o signo do homem pedagogicamente reformado”.<sup>12</sup>

No entanto, como já dissemos anteriormente, as expectativas emancipadoras dos iluministas fracassaram. Em conseqüência, não tarda surgir uma vasta literatura que denuncia os limites e, em certo sentido, o fracasso do pensamento iluminista e do projeto pedagógico a ele inerente.<sup>13</sup> Na atualidade existe um grande grupo de críticos que seguem a mesma postura de descrença em relação ao poder emancipatório da racionalidade iluminista e do seu projeto pedagógico. Em tese, todos eles manifestam concordância com o diagnóstico feito por Adorno e Horkheimer segundo o qual, embora “o esclarecimento tenha sempre perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, este mesmo esclarecimento não somente acabou frustrando tal expectativa, como contribuiu de forma decisiva para a emergência de grandes catástrofes, de tal forma que a “terra totalmente esclarecida resplandece

---

<sup>12</sup> BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. São Paulo: Unesp, 1996, p. 21.

<sup>13</sup> Nietzsche é o primeiro a duvidar do valor redentor da fé científica e a mostrar a incompatibilidade da ciência moderna com a vida. Seguem-lhe muitos outros como, por exemplo, Kierkegaard, Heidegger, Husserl, o segundo Wittgenstein, os pensadores da Escola de Frankfurt e os pós-modernos. Veja a respeito, neste trabalho o capítulo 2.

sob o signo de uma calamidade triunfal.”<sup>14</sup> A educação, enquanto recurso do esclarecimento, é cúmplice dessa calamidade, o que revela que ela “não é necessariamente um fator de emancipação”,<sup>15</sup> mas instrumento de implementação de uma nova barbárie. Com efeito, a literatura que denuncia o caráter reprodutor da educação ampliou-se significativamente a partir dos anos 70 e as argumentações procedem das mais variadas tendências.<sup>16</sup> A dúvida sobre a possibilidade de se poder fundamentar racionalmente o ato educativo, fugindo de relativismos e de visões determinísticas, é um desafio a ser enfrentado por todos os pedagogos contemporâneos e por aqueles que trabalham com a educação ou com ela se preocupam.

O diagnóstico que a maior parte dos críticos faz da atual crise educacional é de que se trata de uma ocorrência que se insere no contexto da crise da racionalidade moderna, sintetizando, de certa forma, a derrocada das idéias e dos ideais da modernidade e do Iluminismo. “O que está em crise”, diz Rouanet, “é o projeto civilizatório moderno, elaborado pela ilustração europeia a partir de motivos da cultura judeu-clássico-cristã e aprofundado nos dois últimos séculos subseqüentes por movimentos como o liberal capitalismo e o socialismo”.<sup>17</sup> Conceitos fundamentais desse projeto, como universalidade, subjetividade e autonomia, estão sendo questionados, ao mesmo tempo em que proliferam princípios opostos, como o particularismo, o relativismo, o hiperindividualismo, o determinismo e o esoterismo. O mundo que se pensava ter sido secularizado e desencantado pela razão torna, agora, a ser reencantado pela circulação de novas forças espirituais poderosas.

Nesse contexto histórico, a educação,<sup>18</sup> especialmente pensada em função de um futuro utópico, perde sua principal finalidade de ser. Nascida sob o amparo da utopia moderna, com o

---

<sup>14</sup> Cf. ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.16 (daqui em diante, DE).

<sup>15</sup> MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Theodor W. Adorno - educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11.

<sup>16</sup> Sobre o papel reprodutivista da educação destacamos especialmente os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Estabiet, Baudelot e Giroux .

<sup>17</sup> ROUANET, op. cit., p. 9.

<sup>18</sup> O conceito de *educação* é de difícil definição, pois envolve múltiplos significados. No sentido mais comumente utilizado, é entendida como a soma das ações intrínsecas às escolas e às instituições que têm por finalidade o desenvolvimento de habilidades e hábitos da clientela, bem como a assimilação de conhecimentos considerados importantes para a formação intelectual desta; compreende qualquer tipo de atividade, desde a assimilação de

fim desta, torna-se estéril, sem horizonte. Daí sua crise, crise que expressa, em síntese, a situação de toda a sociedade atual: a falta de perspectivas, de utopia, de esperança, enfim, de futuro.

A crise da educação atual está, portanto, diretamente vinculada à questão do esgotamento, pelo menos parcial, do projeto da modernidade. As críticas que sucessivamente têm sido feitas à racionalidade moderna atingem de forma direta, pois, no desenrolar da crise da razão, podem ser encontrados elementos identificadores das limitações e contradições da educação vigente. A explicação de suas deficiências encontra-se, assim, na identidade profunda que existe entre ela e o projeto iluminista.

Diante dessa constatação, dentre as questões que hoje se apresentam aos educadores, estão as seguintes: a modernidade e seus ideais de autonomia e de esclarecimento estão esgotados ou é possível continuar buscando uma razão esclarecida e uma educação emancipadora?<sup>19</sup> O projeto

---

conhecimentos abstratos até capacitação profissional e técnica, podendo referir-se a todo e qualquer procedimento desenvolvido pela escola, independentemente do que os alunos aprendem. Pode ser entendida como toda a aprendizagem decorrente da participação dos alunos na vida da escola e o desenvolvimento de valores, de crenças, de virtudes exigidos por uma determinada comunidade, entidade ou sociedade; envolve tanto o processo formal de ensino e aprendizagem como todas as demais atividades não curriculares que se desenvolvem no interior do contexto escolar. No entanto, o sentido do conceito *educação* não se restringe a essa concepção formal, existindo muitas outras maneiras de educar e diferentes contextos educacionais. Em certo sentido, a própria vida nos educa, pois ela nos ensina e transmite valores, conhecimentos e habilidades que se tornam indispensáveis para podermos participar de maneira efetiva na vida social e no contexto em que vivemos. Neste sentido, a educação é um fenômeno universal e permanente, designando o processo geral de assimilação, pelos indivíduos, dos valores e das finalidades de uma determinada sociedade; designa também resistências e inovações diante das contingências que a vida apresenta. No presente trabalho, estaremos nos referindo à educação neste duplo sentido: enquanto processo ensino-aprendizagem, tratando-a por *educação formal ou escolar*; em sentido lato, por *educação*. Buscaremos, com isso, abordá-la em sua multiplicidade de expressões, seja como processo social básico através do qual o indivíduo adquire a cultura de uma determinada época, seja como manifestação de atitudes de oposição e de resistência aos processos de dominação cultural. Entendemos que não existe um modelo educacional a ser seguido, mas processos educacionais que manifestam o conflito e os consensos produzidos historicamente pelos seres humanos na busca de soluções para os desafios que a vida lança sobre a humanidade; entendemos, também, que o processo educacional se desenvolve em diferentes contextos e por meio de diferentes processos, sendo a escola *um* desses contextos, não exclusivo, embora privilegiado.

<sup>19</sup> Os conceitos de *educação emancipadora* e *emancipação* aparecem, no decorrer da história do pensamento humano, apresentando uma diversidade de sentidos. No presente trabalho, na maior parte das vezes, estes conceitos serão usados no sentido que Habermas lhes atribui, ou seja, como “expansão dos processos de ação comunicativa”. Embora Habermas considere de fundamental importância o desenvolvimento técnico e científico para o melhoramento da vida material da humanidade e não dispense a aquisição do conhecimento como um recurso indispensável para tal desenvolvimento, ele considera que a humanidade só se emancipa através do desenvolvimento da competência comunicativa de todos os seus membros, ou seja, pelo desenvolvimento da capacidade de questionar e de fundamentar argumentativamente reivindicações de validade para as posições assumidas na interação social. No entender do autor, emancipada torna-se aquela sociedade que se liberta da coerção mediada pelo poder através da

pedagógico nascido com o Iluminismo está superado ou ainda apresenta um potencial de transformação? Tais questões são desafiadoras para todas as pessoas envolvidas com a educação contemporânea, as quais têm a obrigação de buscar uma saída para o problema da fundamentação da educação, pois, caso a emancipação e o esclarecimento não sejam possíveis, a educação perderá sua razão de ser ou, então, tornar-se-á, de vez, um instrumento de repressão e de reprodução social. Conseqüentemente, pouco ou nada restará aos professores fazer, a não ser, submeterem-se à situação vigente e reproduzir o *status quo*, sentindo-se impotentes e à mercê de um processo que lhes foge ao controle.<sup>20</sup>

As alternativas que têm surgido como solução para essa situação paradoxal são diversificadas. Algumas das tendências atuais que buscam respostas à crise da racionalidade e da educação modernas são o neopositivismo (neopragmatismo), o neoconservadorismo e o pós-modernismo. Tais abordagens têm recebido, em nome da flexibilidade intelectual e da “cientificidade”, acolhimentos nem sempre muito críticos de diversos pensadores e pedagogos contemporâneos. Diante de um quadro de confusão e de dúvida, velhas fórmulas epistemológicas positivistas são retomadas e indicadas como solução para os problemas da ineficiência da atividade pedagógica; teóricos neopragmáticos defendem o retorno da pedagogia escolanovista, renovada, como alternativa aos fracassados modelos tradicionais; pós-modernistas defendem o fim da pedagogia autoritária e conservadora, baseada, segundo eles, em concepções metafísicas e

---

reflexão, fundamentando-se exclusivamente na coerção do melhor argumento como critério de validade de qualquer decisão. Em outros termos, só existirá emancipação quando a sociedade for capaz de alcançar consensos fundados argumentativamente. A emancipação, portanto, não é um ‘estado de ser’ ou uma ‘forma de proceder’; ele representa uma atitude ou uma disposição quase-transcendental dos indivíduos de sempre buscarem através da argumentação, e somente através dela, o fundamento do agir entre si e a respeito do mundo. A base da emancipação em Habermas concentra-se no conceito do ‘entendimento’. “Entendimento significa comunicação endereçada a um *acordo* válido.” Cf. HABERMAS. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 4 ed. Madrid: Taurus Humanidades, 1992, p. 500, (daqui em diante, TAC 1). Veja, também, COHN, Gabriel. A teoria da ação em Habermas. In: CARVALHO Maria do Carmo B. de (org). *Teorias da ação em debate*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 72.

<sup>20</sup> O restabelecimento do potencial crítico e emancipador da educação é um objetivo comum dos autores da Teoria Crítica. As abordagens diferenciam-se, no entanto, no que se refere aos pressupostos ao processo que deverá conduzir a tal restabelecimento. Nossa opção, neste momento, pela abordagem habermasiana justifica-se pela produtividade que constatamos nesta teoria no que diz respeito à renovação do processo pedagógico. A produtividade das idéias dos demais representantes da Teoria Crítica tem sido destacada por outros pesquisadores, alguns dos quais são mencionados no decorrer deste trabalho.



em metarrelatos, propondo a implementação de uma pedagogia que leve em conta as diferenças e as especificidades locais e desconstrua as visões megalomânicas e esquizofrênicas prevalentes na cultura ocidental. Todas essas tendências, ressalvadas as suas especificidades, têm algo em comum: manifestam algum tipo de resistência à visão unificadora e universalizadora da racionalidade nascida com o iluminismo. Embora as críticas que apresentam possam servir para fazer a razão voltar-se sobre si mesma e avaliar sua própria natureza e especificidade, o risco desses reducionismos é que percamos as conquistas até agora alcançadas pela modernidade e voltemos aos tempos imemoráveis da razão mitológica. Não faltam constatações, inclusive recentes, que apontam para esse perigo: guerras étnicas, discriminações de toda ordem, violência, injustiça, explorações econômicas e sociais, perseguições políticas e raciais são justificadas por critérios de racionalidade que não apresentam o caráter de universalidade.

As alternativas que surgem com as tendências mais progressistas também não têm conseguido fugir de diversas contradições que decorrem de uma visão reducionista da racionalidade. A vinculação da emancipação da humanidade à razão instrumental, expressa pela utilização da categoria trabalho como recurso para a realização de tal projeto, não tem sido confirmada no desenrolar da história. A categoria trabalho e todas as outras categorias a ela inerentes se têm mostrado insuficientes para fundamentar um projeto de libertação.

No entanto, a preocupação com o poder fundamentador da razão continua a desafiar os pensadores, especialmente aqueles que trabalham com a educação. Diante disso, o desafio lançado por Habermas de retomar o projeto nascido com a modernidade, buscando nele encontrar, através de um processo reconstrutivo, alternativas racionais que possam retomar e dar continuidade ao projeto emancipador da humanidade, pode ser muito profícuo. O caminho aberto por Habermas se constitui, no nosso entender, em um referencial produtivo para o restabelecimento do poder crítico da racionalidade humana e do papel transformador da educação.

## **2 Delimitando o problema: a crise da fundamentação racional da educação.**

Introduzimos, no item anterior, alguns tópicos do panorama geral da crise da modernidade e nela situamos a origem da crise da educação moderna. Nesse momento passamos a analisar de

forma mais abrangente a configuração concreta dessa crise educacional. Para tanto, partimos do diagnóstico dos principais problemas que afetam a educação no atual momento.

Se atentarmos para os diferentes diagnósticos<sup>21</sup> expostos sobre a educação contemporânea, constataremos que todos eles não fogem, em termos gerais, do seguinte quadro de problemas: a falta de princípios e de valores claros; a inadequada formação dos educadores, pouco críticos e pouco criativos; a carência intelectual da clientela escolar; a falta de hábitos de leitura e de escrita de professores e de alunos; a “pobreza cultural” de grande parte do estudantado; os currículos e programas ultrapassados; a ausência de tecnologia de última geração; as técnicas e procedimentos pedagógicos improdutivos; a visão dicotomizada de teoria e prática; os conteúdos vagos, não atraentes e teoricamente pouco consistentes; os critérios e as modalidades de avaliação punitivos e não pedagógicos; os livros e os materiais didáticos inadequados e de má qualidade; as instalações precárias e insuficientes; os prédios e laboratórios sucateados; a ausência de comprometimento entre a escola e a comunidade e vice-versa; a pouca valorização, por parte dos poderes públicos, do profissional de ensino e da educação como um todo.<sup>22</sup> São todos problemas que, de alguma forma, afligem os sujeitos envolvidos com a educação, confirmando o quadro desalentador em que esta se encontra.

A denúncia da crise da educação é permanentemente feita por professores, alunos, pais, especialistas da área, autoridades do setor, ou por homens e mulheres comuns da rua, o que significa que, hoje, a constatação da existência da crise educacional é de consenso.<sup>23</sup> A insatisfação em relação aos resultados obtidos pela educação é manifestada a todo o momento e

---

<sup>21</sup> Utilizamos o termo ‘diagnóstico’, nesse momento, em um sentido lato de “manifestação de opinião” ou de “constatações”, feitas pelas pessoas sem qualquer preocupação com o rigor científico de uma pesquisa. Nossa intenção é de, apenas, fazer uma relação das apreciações, mais ou menos convincentes, que são feitas por diferentes indivíduos sobre a educação. Nosso diagnóstico acerca do problema em análise será exposto logo a seguir.

<sup>22</sup> Apenas como uma ilustração desse fato, basta verificar os investimentos que os governos dos países da América Latina fazem por aluno em comparação com os países desenvolvidos: América Latina U\$ 252; países desenvolvidos U\$ 4.170. Cf. *Correio do Povo*. Porto Alegre: 12/04/1998, p. 8.

<sup>23</sup> Isto pode ser constatado, também, na preocupação manifestada pelos Governos de 34 países das Américas reunidos na 2ª *Cúpula das Américas* que, verificando que o baixo nível de escolaridade não combina com desenvolvimento e, especialmente, com produtividade, definiram a educação como desafio prioritário para os próximos anos e manifestaram o propósito de realizar vultuosos investimentos no setor. Cf. *Zero Hora*. Caderno de Economia. Porto Alegre: 19/04/98, p. 6-11.

as críticas procedem dos mais diferentes setores,<sup>24</sup> assumindo matizes intelectuais variados: conservadores ou neoconservadores, progressistas radicais ou progressistas moderados, todos, indiferentemente, acusam-na de inadequada, ultrapassada, reprodutora, desatualizada, esclerosada e improdutiva. Os conservadores, especialmente os de tendência neoliberal, acusam-na de não atender às necessidades do mercado, ou seja, aos setores produtivos e empresariais, responsabilizando-a pela pobreza e ignorância dos pobres e excluídos e pelo subdesenvolvimento mundial. Já os neoconservadores consideram-na corrompida e não comprometida com os ideais da tradição e dos bons costumes. Por fim, os progressistas, radicais ou moderados, têm-na taxado de reprodutivista, co-responsável pela situação de desigualdade e de injustiça social.<sup>25</sup>

Todas essas manifestações revelam uma certa verdade sobre a situação educacional da atualidade, mas não explicitam, com transparência, a natureza e a real abrangência do significado dessa crise. A crise educacional atual até pode ser de fácil constatação, mas o conhecimento da sua origem, de sua especificidade e dos fatores ou causas que a determinam não são tão óbvios. Entre a constatação do fato e o seu diagnóstico depurado existe uma considerável distância, que

---

<sup>24</sup> Vejamos as manifestações, por exemplo, sobre a recente avaliação do ensino de segundo grau no país. Diante do desempenho ruim nas provas de matemática (média de 27% de acertos) e língua portuguesa (média de 36 % de acertos), o Ministro da Educação assim se expressou: “Não há surpresa em relação ao desempenho, porque nós detectamos, por meio da pesquisa que fizemos no sistema de avaliação do ensino básico, que havia problema no segundo grau, que o segundo grau estava tendo um desempenho acadêmico sofrível, e é isso que esse exame mostra claramente.” *Folha de São Paulo*. Terceiro Caderno. São Paulo: 27/03/98, p.6. O editorial com o título *O funil do despreparo* do mesmo jornal afirma: “O mau desempenho em matérias básicas para a escolarização como língua portuguesa e matemática indica, no entanto, que faltam a muitos desses estudantes pré-requisitos fundamentais para a assimilação de novos conhecimentos exigidos por um mercado de trabalho cada vez mais marcado pela competitividade.” Logo adiante, complementa o articulista: “Esse desafio, por sua vez, remete a outro problema até o momento ainda não encarado com a devida importância: o da qualificação dos professores. Segundo dados oficiais, 21% dos professores que atuam nas pré-escolas, classes de alfabetização e entre 1ª e 4ª séries do ensino fundamental não tem a formação exigida por lei. Já recente pesquisa da FIPE aponta que, a cada 20 professores do ensino fundamental, um deles tem apenas o 1º grau; 43% do total tem 2º grau com magistério, requisito legal para que possam lecionar até a 4ª série; e somente 38% tem formação universitária, exigência para que possam ensinar entre 5ª e 8ª séries.” *Folha de São Paulo*. Editorial. São Paulo: 27/03/98, p. 2.

<sup>25</sup> Na classificação dessas tendências, baseamo-nos no trabalho de HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n.18, set./1987, p. 110-111, (daqui em diante, Nova Intransparência), em que ele identifica três grandes tendências de reação diante da crise de legitimação do capitalismo tardio: o legitimismo socioestatal, que prega a consolidação das conquistas do capitalismo e do Estado do Bem-estar a qualquer custo; o neoconservadorismo, que se manifesta favorável às conquistas do capital, mas renega as conquistas do Estado do bem-estar e, por fim, a dissidência dos críticos do crescimento, que assumem uma posição ambígua perante o Estado social, pois, ao mesmo tempo em que defendem as conquistas do Estado do Bem-estar, assumem uma postura antiprodutivista, pregando a interrupção do crescimento e a indiferença diante das conquistas do capitalismo.

estabelece o diferencial entre as concepções imediatistas, acríticas e parciais que podem ser estabelecidas sobre a realidade educacional e aqueles conhecimentos mediados cientificamente, isto é, construídos argumentativamente com base numa visão de totalidade do fenômeno. Uma situação de crise pode ser diagnosticada a partir das percepções do senso comum, mas, para que seja explicitada e convenientemente compreendida, exige discernimento, reflexão, análise.

Toda situação de crise manifesta-se para os indivíduos sob forma de insegurança, dúvida, insatisfação, ameaça, medo; causa ansiedades e perturbações de toda ordem: intelectuais, emocionais, morais. Sua causa ou origem pode ter múltiplas motivações: pode decorrer da dúvida de se ter que escolher entre uma nova e desconhecida realidade ou de permanecer submisso à situação vigente para poder sobreviver; pode significar a perda de referenciais teóricos ou a ruptura da organização geral do saber; pode representar, ainda, a perda de todo e qualquer referencial para avaliar e estabelecer a diferença entre o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto. A crise é inerente à vida humana, acompanhando a todos, por toda vida, indistintamente. Toda crise envolve, antes de tudo, o sentido da existência dos envolvidos e o valor de todas as coisas que os cercam; relaciona-se, em geral, ao desafio das pessoas de terem que enfrentar as questões e os problemas que diariamente lhes aparecem. Uma crises torna-se mais aguda quando as pessoas já não conseguem interferir sobre os fatores ou as circunstâncias que tornam anormal a vida no dia-a-dia; a incapacidade de entender e orientar as ações e de poder interferir sobre o contexto em que vivem as torna descrentes e as impossibilita, por vezes, de dar um sentido racional à existência.

As crises contemporâneas são determinadas, cada vez mais, por fatores mais globalizados. Em tempos de capitalismo tardio, pós-industrial e de globalização, a maior parte das crises tem origem no interior desse mesmo processo; em outros termos, as crises atuais são decorrentes de crises sistêmicas, embora não se limitem a soluções sistêmicas. Por isso, as crises atuais, para que possa ser superadas, precisam ser entendidas no contexto global em que elas ocorrem, explicitando os determinantes históricos que a condicionam.

A crise educacional contemporânea se insere no interior do quadro das crises do sistema capitalista tardio, expressando o esgotamento da utopia da sociedade moderna, alicerçada sobre o desenvolvimento científico e tecnológico e sobre o planejamento estratégico. A ciência e a técnica assumiram o posto da ideologia e o planejamento estratégico configurou-se como

burocracia; o esgotamento da racionalidade instrumental foi complementado pela crise do “Estado do Bem-estar Social” e de todos os setores a ele vinculados, como é o caso da educação.

Nesse quadro de diagnósticos, pode-se constatar que a questão mais crucial – que, em última instância, é provocadora de todas as demais circunstâncias antes elencadas – vincula-se ao problema da falta de perspectiva da educação no final deste século. Parece que a educação perdeu seu poder transformador, emancipador, em decorrência da crise da racionalidade em que esta se sustenta. Em nenhum momento da história da humanidade, a educação foi tão questionada quanto ao seu potencial criativo e crítico como na atualidade, questionamento que decorre da problematização a que está submetida a racionalidade moderna, especialmente a nascida com o Iluminismo. Questiona-se a validade dos pressupostos e princípios dessa racionalidade, enraizados no espírito do instrumentalismo e da subjetividade; denunciam-se a lógica e o reducionismo positivistas predominantes na concepção do conhecimento moderno e a absolutização do método científico, que tem por base as ciências nomológicas; contesta-se o caráter de neutralidade do saber positivista e sua pretensão de permanecer isento de interesses e de injunções ideológicas.

O questionamento, porém, não pára por aí; hoje, o próprio cerne da racionalidade nascida no Ocidente está sob suspeita. As críticas atuais demonstram que, desde a origem, a racionalidade apresenta uma contradição básica não resolvida. Partindo de um diagnóstico depurado da racionalidade prevalecente na atualidade, diversos críticos constataam que ela traz, no seu interior, um paradoxo que acaba por levá-la à fatalidade de não poder apresentar alternativa ou horizonte de superação. A razão perdeu o seu caráter prospectivo, emancipador; concebida e gerada como esclarecimento, ela já não consegue esclarecer-se a si mesma e sequer dar-se conta da contradição interna que vive e da falsidade de sua condição.

De fato, vivemos em um momento em que somos tomados pela sensação de uma penetrante limitação racional, em que a falta de perspectivas, de utopias, de esperança decorre da visão de uma racionalidade reduzida. A educação não foge desse quadro, pois, nela, a predominância de uma visão positivista, fragmentária, tem levado os profissionais a se sentirem incapazes de implementar a qualidade que a sociedade atual exige do ensino. A educação parece ter perdido seu horizonte porque a racionalidade que lhe dá sustentação carece de reflexão. Assim, a confusão, a falta de sentido, a precariedade dos ideais tem origem na ausência de uma

fundamentação racional consistente e de uma compreensão das possibilidades e limitações da própria racionalidade humana.

A educação sempre esteve medularmente vinculada à idéia de fundamentação. A história revela que os pedagogos permanentemente buscaram, na filosofia, os pressupostos que lhes pudessem fornecer clareza e segurança para os seus projetos educativos. Atualmente, está sendo colocada em dúvida a validade de tal pretensão. Vivemos em uma sociedade essencialmente pluralista e falibilista e a idéia sobre a possibilidade de uma fundamentação racional, universal, para o saber e para o educar está sendo questionada. Da mesma forma como a razão está sendo decomposta em múltiplos fragmentos, a educação passa a ser pensada e realizada tendo por referência visões contingentes e a multiplicidade de sentidos. Em outros termos, tudo vale e nada mais é possível de ser efetivamente fundamentado; a educação atual tende a se tornar exclusivamente epocal e a não ter mais compromisso com princípios universalizáveis.

Em que consiste essa falta de fundamentação racional da educação contemporânea? A resposta a esta questão centraliza o problema de investigação do presente trabalho, cujo início parte da análise do déficit da racionalidade moderna, explicitando seus excessos e reconstruindo seus potenciais. As confrontações com alguns dos expoentes críticos da razão moderna servirão de referencial para a reconstituição daqueles elementos que preservam o poder reflexivo e construtivo da razão. Neste confronto, serão abordadas especialmente as contradições ou aporias dos críticos que anunciam o fim do ideal emancipador da razão, sobretudo dos teóricos do pós-modernismo. Acreditamos que a identificação dos excessos dos iluministas e dos extremismos dos críticos da modernidade nos ajudará a recuperar a real natureza da razão, permitindo que se delimitem as possibilidades de sua atuação. Com esse intuito, buscaremos na teoria crítica da Escola de Frankfurt, especialmente na reconstrução empreendida por Habermas, as bases teóricas deste trabalho, para que possamos estabelecer juízos analíticos que permitam enfrentar as questões que a situação da educação atual desperta.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> A vinculação de Habermas à tradição da Teoria Crítica é hoje questionada por diversos intelectuais. Vejamos, por exemplo, o que escreve Rodrigo DUARTE: “E apesar de alguma vinculação remanescente de Habermas à rubrica ‘Teoria Crítica’, observa-se que o *‘linguistic turn’* na filosofia, ao qual Habermas entusiasticamente aderiu, salvo raras exceções, aproximou-a perigosamente do autodemissionismo positivista, portanto, daquele exercício intelectual

Os dois reducionismos mais marcantes na atualidade, segundo o diagnóstico habermasiano, são o neoconservadorismo e o relativismo pós-moderno.<sup>27</sup> O neoconservadorismo, baseado na ideologia positivista, tecnocrática e funcionalista, tem obstruído o caminho da emancipação na medida em que elimina a flexibilidade, reduz o conhecimento a procedimentos técnicos e recomendações estratégicas e nega qualquer possibilidade de fundamentação ao agir normativo. As repercussões dessa racionalidade positivista, tecnicista, sobre o processo pedagógico são sintetizadas, da seguinte maneira, por Giroux:

*Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos. No primeiro caso, os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento.*<sup>28</sup>

---

denunciado por Adorno [...] como correlato filosófico da divisão do trabalho imperante no âmbito da produção material, cabendo-lhe um papel meramente propedêutico ao todo-poderoso conhecimento científico.” (DUARTE, Rodrigo. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 180).

<sup>27</sup> Em *O discurso filosófico da modernidade* Habermas classifica tanto os neoconservadores como os pós-modernos de “pós-modernos”, visto que ambos apregoam o fim da modernidade; distingue-os, porém, pois constata que, enquanto os *neoconservadores* pregam o esgotamento da modernidade cultural, defendendo as conquistas da modernidade social, os *pós-modernos*, denominados por Habermas de “anarquistas”, despedem-se da modernidade em seu todo. O “adeus neoconservador à modernidade”, escreve Habermas, “dirige-se portanto não à desenfreada dinâmica da modernização social mas antes à capa exterior de uma autocompreensão cultural da modernidade que parece ter sido já ultrapassada.” (HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990, p. 15, daqui em diante, DFM). Falando dos pós-modernos anarquistas, ele complementa: “Também eles proclamam o fim do iluminismo e avançam para lá do horizonte da tradição da razão [...]. Mas, diferentemente do que acontece com os neoconservadores, os anarquistas despedem-se da modernidade no seu todo.”(Ibid., p. 16). No decorrer do texto e em outros trabalhos, Habermas identifica como alguns dos principais intelectuais neoconservadores Daniel Bell, Arnold Gehlen, Peter Berger, Nathan Glazer, Robert Nisbet, Edward Shils e Richard Löwenthal. Como os principais anarquistas, ele identifica Michel Foucault, Jacques Derrida, François Lyotard e Gianni Vattimo. No presente trabalho, estaremos denominando o primeiro grupo de “neoconservadores” e os anarquistas de “pós-modernos”.

<sup>28</sup> GIROUX, Henri. *Escola crítica e política cultural*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Hodiernamente, o positivismo assume sua versão atualizada, com novas colorações, na abordagem neoconservadora. Esta abordagem caracteriza-se por defender e apregoar as vantagens e a legitimidade do avanços técnico-científicos, especialmente aqueles que contribuem para a produtividade e rentabilidade econômica e negam a validade das conquistas culturais e os avanços no campo dos direitos humanos, defendendo o retorno à vivência da cultura tradicional. Escreve Habermas:

*A doutrina conservadora [...] está baseada num padrão simples. O mundo moderno aparece como o mundo do progresso técnico e do crescimento capitalista; toda a dinâmica social, que está baseada em último sentido, em trocas privadas, é moderna e desejável; os recursos motivadores sobre os quais se desenvolve esta dinâmica necessitam proteção. O perigo se apresenta nas transformações culturais, nas mudanças de motivações e de atitude, na alteração dos padrões (de comportamento) e de identidade atribuídos à entrada de inovações culturais nas formas tradicionais de vida. Portanto, o legado da tradição deve conservar-se em todo o possível.*<sup>29</sup>

Constatando a desvinculação que essa abordagem estabelece entre ciência e as necessidades vivenciais das pessoas, o autor complementa:

*No referente à ciência, a mensagem [dos neoconservadores] é simples. Se o progresso científico já não tem “interesse para uma política de idéias”, se a solução dos problemas científicos não estuda os problemas de nossa vida, então as culturas altamente especializadas têm pouco a oferecer à vida cotidiana, exceto inovações técnicas e recomendações sociotécnicas. A habilidade para orientar a prática se atribui somente às ciências históricas, em que a narrativa significa reatualizar as tradições e garantir as continuidades.*<sup>30</sup>

No entender de Habermas, o conservadorismo tem obtido, nesses últimos tempos, um grande espaço no contexto das Ciências Sociais. Caracteriza-se por afirmar uma visão antropológica pessimista e por reafirmar visões de mundo tradicionais, negando as conquistas culturais, o ideal da sociedade democrática, o Estado do Bem-estar Social e os valores de uma

---

<sup>29</sup> HABERMAS, Jürgen. El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas. In: BERNSTEIN, Richard (Org.). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1994, p.142.

<sup>30</sup> Ibid., p. 144-145.



educação universal, livre e igualitária, ao considerar tais domínios como ideais de uma racionalidade ultrapassada e utópica.

Como podemos perceber, no pensamento neoconservador mantém-se a concepção positivista da ciência, especialmente aquela que nega a possibilidade de uma fundamentação racional para as ações prático-morais humanas, reduzindo toda a atividade racional a procedimentos técnicos. As tendências pós-modernas também não deixam de limitar de forma extrema o potencial da racionalidade moderna, restringindo as pretensões de verdade à dimensão de jogos de linguagem locais e a regras do discurso que se impõem facticamente, equiparando todos os *standards* de racionalidade a hábitos e convenções de validade circunstancial. Na realidade, são duas posturas que se complementam, definidas por Habermas como conservadoras: “o contextualismo”, diz ele, “é apenas o verso da medalha de um logocentrismo”.<sup>31</sup> Essas duas visões, embora apresentem diferentes nuances, têm tido grande penetração no campo educacional, influenciando o surgimento de muitas posturas pedagógicas, as quais vão desde a defesa de concepções retrógradas e dogmáticas até a defesa de modalidades anarquistas e discriminadoras.

Com efeito, já mencionávamos anteriormente, de forma sucinta, as implicações da crise da racionalidade moderna sobre a educação. Como subsidiário dessa racionalidade, o conflito inerente à razão moderna repercute implacavelmente sobre o processo educacional; por isso, o mundo pedagógico também se encontra em conflito. Essa constatação também é feita por Goergen ao afirmar que: “Se a racionalidade e a normatividade estão em crise, a educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso.”<sup>32</sup> Em decorrência, as tradicionais concepções empírico-analíticas e racionalistas que davam sustentação à educação estão sendo submetidas a questionamentos e as respostas que eram dadas às questões corriqueiras da educação já não apresentam a mesma aceitabilidade e carecem de legitimidade. Diante disso, novas abordagens teóricas, com os mais diferentes matizes, circulam constantemente nas

---

<sup>31</sup> HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, p. 60 (daqui em diante, PPM).

<sup>32</sup> GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. *Pro-posições*. Campinas: Unicamp, v. 7, n. 2 [20], jul/1996, p. 22.

instituições de ensino, buscando resolver as questões educacionais que emergem da crise da racionalidade.

Propostas de tendência pragmatista, neoliberal, neo-humanista, personalista, reconstrutivista, progressista, holística, construtivista, desconstrutivista, dialético-crítica são alguns dos “modelos” que circulam pelos corredores, salas de aula, salas de coordenações, gabinetes de diretores e salões de reuniões. Aprender fazendo, aprender a aprender, desenvolver habilidades, formar para o mercado de trabalho, restabelecer a função moralizadora da escola, instituir a qualidade total, incentivar a autocriatividade, formar o espírito crítico, aperfeiçoar a natureza humana, humanizar o aluno, aprender brincando, despertar para a cidadania, promover o engajamento político são alguns dos *slogans* que têm aparecido nas escolas como solução para os problemas decorrentes da crise generalizada que nela se apresenta. São pensamentos concorrentes, alguns excludentes, outros complementares, que se confrontam e coexistem num mesmo contexto, formando uma verdadeira confraria eclética e pluralista. Fosse isso a manifestação de um desenvolvimento teórico e a expressão de uma maturidade democrática, estaríamos caminhando, com certeza, para a realização do mais evoluído e complexo projeto pedagógico jamais imaginado. No entanto, o caso não é bem esse, pois, ao contrário, essa proliferação de abordagens expressa, na maioria das vezes, a crise pela qual passa a educação atual, especialmente relacionada à racionalidade. A demanda por essas abordagens concorrentes não é resultado de escolhas deliberadas e justificadas, mas resulta de escolhas aleatórias, geralmente carentes de argumentações fundamentadas e de critérios legitimadores. Diante do quadro de insegurança, de dúvida e da ausência de perspectivas claras para a educação, qualquer proposição tem servido como alternativa de solução.

A maior parte das propostas traz presente em suas concepções uma dimensão relativista de conhecimento e de princípios, expressa em dois sentidos: na ausência da noção de verdade vinculada à ética e na contingência dos critérios de formulação dos conhecimentos e valores. São propostas que não se preocupam com a verdade de seus resultados, a racionalidade de seus argumentos e a coerência ética de seus procedimentos, ou seja, reduzem o conhecimento científico, racional, a um somatório de comentários e observações motivadas pelo senso comum. Diante desse quadro, a confusão e a insegurança generalizam-se, surgindo uma situação ambígua: enquanto crescem os materiais instrucionais, os recursos técnicos e os manuais de orientação,

decrece qualitativamente o desempenho do professor. Apesar de aumentar a quantidade de recursos e de informações colocados à disposição desse profissional, ampliam-se as suas dúvidas sobre *o que* ensinar e *como* agir; os objetivos e os fins educacionais tornam-se cada vez mais confusos e vagos. Diante da dificuldade de discernimento, os mais diferentes conhecimentos assumem o mesmo grau de validade e os valores tornam-se contingentes, dependentes da cultura de cada um ou, então, configura-se na escola a predominância do ideário sistêmico, cujo quadro é descrito com propriedade por Goergen:

*Um dos mais recentes e sensacionais lances da racionalidade contemporânea são os sistemas de informação, comunicação, armanejamento e informatização de dados. Ainda não se fez uma reflexão mais aprofundada do significado destes recursos para o campo de educação. De modo geral, a discussão se restringe ao registro da frustrante sensação (da educação) de não conseguir acompanhar o ritmo acelerado do crescimento do saber e da transferência de informações facultados pela técnica hoje disponível. Há ainda poucas referências à relação entre informatização, performatividade e legitimação do discurso científico e ético. A performatividade confere legitimação ao discurso e a informação sobre a realidade, potencializada pela informatização das informações, aumenta a performatividade. Pela educação reforça-se esta circularidade que já não transcende a realidade, mas se legitima e se compraz na eficiência de sua confirmação. Verdade e justiça em si são desqualificadas como temas teóricos, metafísicos, vazios e sem sentido prático. Esta educação forma um homem capaz de viver “feliz” e “em paz” num sistema sócio-econômico que condena à miséria grande parte da população; forma um homem capaz de viver “feliz” e “em paz” num sistema jurídico cujo jogo argumentativo favorece descaradamente setores privilegiados da sociedade; dessensibiliza o homem para a tragédia humana da miséria, da fome, da destruição e da morte e o coloca na trilha da luta pela conquista do domínio sobre o outro através da sua destruição e aniquilamento. Neste sentido, é exemplo a perspectiva da teoria dos sistemas que admitindo o critério da performatividade como critério geral de legitimação, o impõe também ao sistema educacional. O ensino será tanto mais valorizado quanto mais efetivamente contribuir para a performatividade do sistema geral através da formação das competências exigidas. Este, o sistema geral, não é questionado. Neste contexto, são privilegiadas todas as disciplinas que enquadram, adestram e qualificam o aluno para atuar dentro do sistema e todas as outras, reflexivas, culturais, artísticas e críticas de modo geral colocadas em segundo plano.<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> Ibid., p. 24.

O confronto dessas concepções leva ao acirramento das divergências entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos, pais; acentua o sentimento de incompetência e de impotência do professor, que cresce proporcionalmente ao número de propostas alternativas que lhe são expostas. Jogado nesse emaranhado de teorias ou pseudoteorias, acaba, geralmente, desestimulado para buscar uma saída racionalmente fundamentada, aceitando acriticamente a proposta que lhe parece de mais fácil aplicação ou reiterando a prática que tradicionalmente já vinha desempenhando.

Essa situação da educação não representa um fenômeno isolado na sociedade contemporânea e nela se retrata a crise de todo um projeto nascido com o Iluminismo. Atualmente, os sinais da derrocada desse modelo de racionalidade, que surge com a expectativa de tornar a sociedade justa e igualitária e o homem livre e feliz, já são amplamente conhecidos. A “deusa razão” feneceu sobre as ruínas que ela mesma produziu; por conseqüência, hoje estão em questionamento tanto os fundamentos ontológicos e antropológicos do modelo de saber empírico-analítico, que a partir daquele movimento têm fundamentado a educação, quanto o seu potencial emancipador enquanto fundamentado na racionalidade instrumental.

A crise da racionalidade tem envolvido teóricos de todas as tendências ou matizes ideológicos: liberais ou progressistas, conservadores ou revolucionários. A maior parte dos envolvidos com a educação vêm retratando esse sentimento de decepção ou de frustração em relação ao poder transformador da educação.

Os ideais da modernidade e do Iluminismo constituíram, nesse último século, o artigo central da crítica e da luta política; a crença no poder transformador da ciência, a fé na liberdade e na ilustração – como valores fundamentais para a constituição de uma nova sociedade – foram assumidos e defendidos como ideais de validade universal por liberais e progressistas.<sup>34</sup> Estes valores e princípios constituíram-se em base comum de reivindicações políticas de ambas as

---

<sup>34</sup>Entendemos, no decorrer deste trabalho, como *liberais* todas as tendências pedagógicas que se baseiam nos princípios liberais ou neoliberais, especialmente as duas abordagens mais recentes: o neoconservadorismo e o pós-modernismo. Por *progressistas* são entendidas as tendências de fundamentação marxista, de modo especial a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

tendências e servem de referencial de luta para movimentos conservadores e revolucionários. Embora haja diferenças quanto às formas de consecução de seus ideais, as duas tendências mantêm em comum a crença na validade dos princípios e dos ideais iluministas.

Os progressistas entendem que a limitação do projeto iluminista está na falta de realização dos ideais modernos, considerando que a sua realização depende da superação das atuais condições econômicas e da instauração de uma sociedade democrática e igualitária. Nessa visão, o estado de uma educação autêntica e legítima será atingido quando a educação deixar de ser contaminada pelas distorções de uma sociedade capitalista e mercantil. Assim, nas condições atuais ela pode realizar apenas um trabalho de *mediação* – importante, mas limitado pelas contradições do sistema sócio-econômico capitalista.

As tendências liberais, de outra parte, insistem em preservar seu princípio hiperindividualista, colocando os limites da realização dos ideais iluministas no plano da natureza humana, ou seja, acreditando que não cabe realizar nenhuma interferência sobre a liberdade do indivíduo. Este seria soberano, não se podendo proceder sobre ele qualquer tipo de intervenção; pode-se, isto sim, oferecer-lhe “igualdade de oportunidades”, jamais “igualdade de condições”. Deve-se distinguir entre *tratar* as pessoas de maneira igual e *fazê-las* iguais, ou seja, o princípio da liberdade deve sempre prevalecer sobre o da igualdade. Com esses princípios, o liberalismo rejeita toda a discriminação positiva e lança sobre o indivíduo toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Este indivíduo, no entanto, como produto das contingências do próprio sistema capitalista, torna-se cada vez mais abstrato e determinado pelas circunstâncias do próprio sistema: de um ser “naturalmente livre” converte-se em um ser de uma “segunda natureza”, esta, agora, adequada às demandas do mercado. O desdobramento desse processo irá provocar a emergência das leituras dos teóricos da pós-modernidade, para os quais, em última instância, tudo é circunstancial, tudo respira poder, sendo a própria razão mero instrumental de poder.

Na visão liberal, a educação é vista como um problema privado, dependente de iniciativas de parte do indivíduo; é reduzida à mercadoria que, como qualquer outra, passa a depender do consumo e cujo valor torna-se dependente da competição dos concorrentes e do poder aquisitivo dos consumidores; constitui um sistema que tem uma função bem específica: reproduzir e aperfeiçoar o sistema maior no qual ela se insere – o capitalismo. A referência no planejamento

curricular é a sociedade de mercado. Em decorrência, as questões da profissionalização e da formação de uma personalidade adequada para a convivência numa sociedade altamente competitiva são os valores mais importantes na educação. Na visão dos neoliberais, as disfunções do sistema se devem às carências inerentes ao próprio sistema; por isso, a solução deve ser buscada em seu interior. Não há relação, pelo menos mais determinante, entre o sistema educacional e o sócio-econômico, ou seja, a educação, como *sistema*, deve ser planejada, orientada e avaliada por especialistas da área – os *experts* – os quais têm as condições de oferecer as soluções para os seus problemas. A validade do sistema é avaliada pela eficiência que apresenta na obtenção de resultados, que devem ser passíveis de mensuração e de controle técnico. Por isso, os fins – os objetivos – educacionais devem ser claros e sujeitos à verificação objetiva. Para os neoliberais, estão superados os ideais da emancipação e da ilustração e é questionável a validade do direito de acesso universal à escola e dos princípios de igualdade de tratamento e da não-discriminação no contexto escolar.

O problema da fundamentação atual da educação insere-se no contexto das crises dessas duas tendências. De um lado, os críticos de fundamentação marxista perderam, em grande parte, sua perspectiva histórica de superação, natural ou conduzida pela revolução, do sistema capitalista e de instituição de uma sociedade comunista. O fracasso da experiência soviética, o avanço das idéias liberais, a expansão da manipulação ideológica através da mídia, a transformação da ciência e da tecnologia em modernos aparelhos ideológicos do capitalismo, as conseqüências burocratizantes dos regimes organizados a partir de um planejamento global e a tendência que apresentam a se transformarem em regimes *totalitários*, enfim, a capacidade reprodutiva do sistema capitalista e de reconversão que apresenta diante das crises têm revelado que o processo histórico não tem decorrido conforme as previsões de Marx e de muitos dos seus seguidores.

De outra parte, o fracasso do pensamento liberal, base do capitalismo, também é nítido, pois, apesar do aumento da riqueza e da produtividade pelo desenvolvimento tecnológico e científico, o sistema capitalista não tem conseguido resolver os problemas das diferenças sociais; ao contrário, tem feito, até, crescer o número de pessoas marginalizadas e aumentado a mortandade pela fome, pela miséria e pela violência de toda ordem. Os grandes ideais que estão na origem do pensamento liberal, além de não terem sido alcançados, atualmente estão sendo

negados como valores de direito universal. Ironicamente, tais ideais estão sendo colocados sob suspeita e radicalmente questionados quanto à sua validade. Diante do novo contexto do capitalismo pós-industrial, altamente competitivo e envolvido com a crises de toda ordem, as questões dos direitos humanos e sociais, dos direitos trabalhistas, da justiça social, da cidadania, passam a ser interpretados como empecilhos para o processo cumulativo do capital e, por isso, precisam ser revisados, deflacionados e, até, eliminados. Também a educação torna-se um recurso de reconversão dos ideais capitalistas em detrimento do seu ideal emancipativo, crítico. Inicialmente defendida como direito universal inalienável, espaço de construção da liberdade e da cidadania, hoje ela é questionada como direito e desmoralizada como potencial de formação do cidadão livre, com visão humanista e crítico.

Assim, estão sendo questionados, de um lado, o projeto educacional baseado nos princípios do liberalismo ou neoliberalismo, expresso na proposta pragmático-tecnicista, e, de outro, as propostas baseadas, tanto nos princípios histórico-críticos como em princípios das tendências pós-modernas. O que é comum nesses questionamentos é que *todos* apontam para um mesmo sentido: *a necessidade de reconstrução do modelo de racionalidade que os sustenta*. A história da racionalidade desenvolvida no Ocidente nesses três últimos séculos mostra que ela tem conduzido a humanidade muito mais para implementar novas formas de barbárie do que para promover a emancipação dos povos. Nesse contexto, a educação, baseada em critérios de uma racionalidade reduzida, instrumental, positivista, não escapou do mesmo destino, tornando-se um instrumento de condicionamento e de adestramento dos indivíduos aos interesses econômicos e ideológicos prevaletentes.

Está em xeque o projeto nascido com o iluminismo; estão em xeque os ideais da educação moderna. Diante desse quadro, surgem inúmeras questões: Estará, efetivamente, esgotado o projeto da modernidade? Os ideais iluministas estão definitivamente perdidos? A razão esgotou totalmente seu potencial criativo e libertador ? Existe alguma alternativa de superação dos limites da racionalidade moderna colocada sob suspeita? Qual é a possibilidade da fundamentação racional da educação diante da crise que se apresenta? Afinal, a educação pode, ainda, ser fundamentada racionalmente? Pode ela se sustentar e ter perspectivas emancipadoras, estando apenas fundamentada numa racionalidade relativista ou pragmática? Quais são as condições de possibilidade de superação dessas visões por uma abordagem universalista de

educação? Será que, pelo fato de estarem em questionamento as prematuras universalizações produzidas pela racionalidade ocidental, automaticamente está em questão toda a pretensão de universalidade? Cabe-nos, tão-somente, aceitar as concepções neopragmáticas e relativistas como as únicas alternativas válidas, teórica e metodologicamente, para o trabalho pedagógico? Nas perspectivas atuais, o que ensinar se todo o conhecimento é destituído de verdade e se todo o “conceito é a morte do real”? O que exigir se a disciplina é mero recurso de dominação? Como motivar se a aprendizagem depende, segundo algumas concepções, tão só da disposição espontânea do aluno para o aprender? Por que se preocupar com conteúdos se o que realmente *fica* é aquilo que se faz aprendendo? Por que determinar a estrutura curricular e os programas da escola se currículos e programas são veículos de adestramento e de inculcação ideológica? Por que educar se a educação, por mais crítica que possa ser, representa uma deturpação e limitação da própria vida? Por que manter a escola se existem tantos outros aparelhos mais eficientes para formar a consciência do indivíduo? Afinal, resta-nos, tão-somente, assumir a postura irracional propagada pelos pós-modernistas ou viver sem outras expectativas que não as ilusões e promessas do neoliberalismo?

De outra parte, podemos complementar a lista de problemas da educação contemporânea e identificar alguns de seus desafios diante da crise atual no questionamento que realiza Goergen:

*A pergunta que se coloca para a educação é como ela estabelece a relação entre o saber científico e o saber popular; entre a cultura dos especialistas e o mundo, sem entregar-se aos encantos do domínio ou do romantismo. Como encaminhar a exigência da democratização do ensino quando se sabe de antemão que poucos poderão efetivamente participar das decisões. O sistema educativo se vê diante do dilema de orientar-se para um saber teórico de elite que não terá serventia para a grande maioria que fatalmente estará fora de qualquer processo decisório ou para um saber prático, de segunda ordem, que a exclui de antemão desse mesmo processo.<sup>35</sup>*

Um passo importante para encontrar respostas a essas questões pode ser a reflexão crítica sobre os pressupostos da racionalidade moderna e sobre a reconstrução de uma fundamentação racional da educação na trilha aberta por Jürgen Habermas, especialmente através de sua obra

---

<sup>35</sup> GOERGEN, op. cit., p. 24.



*Teoria da ação comunicativa.* Habermas não é cético em relação aos avanços da razão moderna e reconhece a importância das conquistas proporcionadas pelo progresso científico e pelo desenvolvimento da moral e da arte. Insiste na necessidade de se fazer uma crítica rigorosa sobre tais conquistas para que estas se tornem recursos para a emancipação de toda a humanidade. O autor desenvolve uma nova perspectiva sobre o problema da fundamentação do conhecimento e do agir humanos restaurando a unidade entre o proceder teórico-prático e a exigência ética desse conhecer e fazer. Nisso podemos encontrar recursos muito produtivos para restabelecer o poder crítico e emancipatório da educação.

### **3 Objetivos e hipótese do trabalho**

O objetivo do presente trabalho é explicitar e examinar os principais pressupostos da fundamentação do projeto empreendido por Habermas de reconstruir a Teoria Crítica, analisando as implicações desta proposta sobre a educação. Para tanto, propõe-se, de um lado, expor os conceitos e argumentos que constituem as bases teórico-metodológicas do pensamento de Habermas e, de outro, sistematizar e avaliar o potencial pedagógico da teoria da racionalidade comunicativa, enquanto reconstrução da Teoria Crítica.

Este trabalho não é, evidentemente, uma iniciativa isolada. Tem em vista responder ao desafio lançado por diversos pensadores e educadores brasileiros que estão voltados a explorar o potencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, como é o caso de Pedro L. Goergen, Bruno Pucci, Antônio Álvaro S. Zuin, Belarmino César G. da Costa, Newton Ramos-de-Oliveira, Wolfgang Leo Maar, Bárbara Freitag, Olgária C.F. Mattos, Nadja H. Prestes, Iraí Carone, Jeanne Marie Gagnebin, Henrique G. Sobreira, Wagner L. Weber, Rodrigo Duarte, Dougals A. Júnior, Luiz Nabuco, Werner Markert, Rosa M. Martini, José M. de Rezende Pinto e Angela P. R. Mazzi, José Pedro Boufleuer, Mário Osório Marques, Pedro Demo, dentre outros.<sup>36</sup> É um trabalho que pretende contribuir, portanto, para o desenvolvimento do potencial pedagógico da Teoria Crítica,

---

<sup>36</sup> Os principais textos já publicados desses autores encontram-se relacionados na bibliografia final. Deve-se destacar, porém, que um dos principais trabalhos sobre as contribuições da Teoria Crítica para a educação, no Brasil, vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado pelo professor Bruno Pucci, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), sob a denominação *O potencial pedagógico da teoria crítica: análise da proposta de uma teoria da Pedagogia Radical*.

procurando somar-se ao esforço de encontrar nos trabalhos de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e, no nosso caso, de modo especial na obra de Habermas, elementos produtivos para revigorar o poder crítico da educação na atualidade.

Entendemos que a preocupação central da Teoria Crítica sempre foi a de restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana através do revigoramento da teoria dialética. Os teóricos de Frankfurt preocuparam-se tanto em interpretar a sociedade contemporânea quanto transformá-la. A emancipação constitui-se, pois, no desafio que preocupa todos os teóricos frankfurtianos e Habermas é herdeiro dessa preocupação. Da mesma forma que seus antecessores, Habermas acredita na possibilidade da fundamentação racional do agir humano no mundo, ou seja, na possibilidade de identificar princípios ou pressupostos universais que possam orientar o pensar e o fazer do homem enquanto ser histórico. A *Teoria da ação comunicativa*, no nosso entender, apresenta esse potencial na medida em que o seu projeto se volta para a preocupação de encontrar uma saída racional em contraposição às abordagens reducionistas atuais, sem cair, no entanto, em nova metafísica.<sup>37</sup>

O poder emancipador da razão, na perspectiva habermasiana, decorre de três fatores intimamente interdependentes: a universalidade, a unidade e a reflexibilidade. A universalidade constitui a dimensão que leva à superação das concepções contextualistas, relativistas, particulares da realidade e que impõe o caráter da totalidade. A unidade configura a inseparabilidade das diferentes instâncias da razão, que, embora possam apresentar características específicas, mantêm uma relação de interdeterminação. Razão teórica, razão prática e razão sensível, embora apresentem características específicas, formam a unidade da razão. Já a reflexibilidade configura a própria natureza da razão; assim, sua negação representa a negação da própria racionalidade.

Habermas parte dessa concepção ampliada de razão, nela encontrando elementos para restabelecer a crença no seu poder emancipador. Em vista disso, substitui tanto a visão

---

<sup>37</sup> Para Habermas, vivemos na atualidade o tempo pós-metafísico, um tempo essencialmente pluralista e falibilista, em que não há mais lugar para um pensamento nos moldes da tradição metafísica do pensamento ocidental. (Cf. PPM, especialmente o capítulo 3).

transcendentalista como a visão cientificista de razão pela concepção de uma *razão comunicativa*. Para Habermas, a razão manifesta-se, historicamente, de forma lingüística, sendo a linguagem o espaço da expressividade do mundo, a instância em que este se torna inteligível. Com a reviravolta lingüístico-pragmática,<sup>38</sup> a linguagem assume seu papel real de constituidora de todo e qualquer saber humano. Assim, pode-se afirmar que é impossível compreender o mundo sem linguagem. A linguagem é o *telos*<sup>39</sup> em que o mundo se torna inteligível; o que significa dizer, em outros termos, que a construção dos saberes depende das condições formais da ação comunicativa. A razão, enquanto comunicativa, é a instância desimpedida de compreensão, uma vez que a realização da compreensão exige, sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo.

A ação comunicativa, de outra parte, exige reflexão, pois expõe a compreensão a um processo argumentativo em que deve prevalecer, como único critério de validação, o melhor argumento. Dessa forma, enquanto estiverem no embate argumentativo, os sujeitos terão de dar sustentação racional aos seus argumentos. Com isso, esclarece-se toda a estrutura do processo de constituição dos saberes e se tornam claras as razões da aceitabilidade dos argumentos.

Partindo dessa concepção inicial, Habermas se preocupa em fundamentar as condições de possibilidade da ação social tendo por base a racionalidade comunicativa. Inicia transferindo o problema da fundamentação das ações do plano de uma consciência solipsista para o plano da interação lingüística e a situar o problema do conhecimento no processo das relações comunicativas entre sujeitos concretos no mundo da vida.<sup>40</sup> Segundo ele, nada pode ser reivindicado como verdadeiro, justo, veraz e inteligível se não for fundamentado racionalmente

---

<sup>38</sup> A teoria da reviravolta lingüístico-pragmática representa uma ruptura radical com a concepção tradicional de pensar o conhecimento e a linguagem. A pragmática deixa de entender a linguagem como mera representação do pensamento, passando a compreendê-la como constituidora do saber. A linguagem torna-se o fundamento hermenêutico de toda e qualquer formação conceitual ou teórica. A teoria da reviravolta pragmática é desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho.

<sup>39</sup> Na tradução da língua portuguesa (Dicionário Melhoramentos) esse termo aparece como *téleo* e tem significado de fim, finalidade, completude. Preferimos manter a forma grega *telos* por conter um sentido mais abrangente, “daquilo que age em vista de um fim” ou “aquilo que tem a sua própria finalidade”. Esta é também a forma geralmente mantida nos textos filosóficos. Sobre o sentido grego do termo, veja PETERS, Francis E. *Termos filosóficos gregos*. Lisboa: Calouste, 1974, p. 226-227.

<sup>40</sup> Sobre o conceito *mundo da vida*, veja nota 52.

mediante argumentos. As pretensões de validade têm, portanto, um sentido pragmático, ou seja, são os indivíduos, em interações concretas, pragmáticas, que definem os conteúdos e a validade dos valores e das afirmações acerca do mundo. A possibilidade do conhecimento depende, pois, das condições de possibilidade da ação comunicativa. Essa compreensão de racionalidade tem, no entender de Siebeneichler, duas grandes vantagens:

*em primeiro lugar, o entendimento não pode jamais ser induzido a partir de fora, porque tem que ser aceito como válido por parte dos próprios participantes da comunicação. Em segundo lugar, abre-se a possibilidade de distinguir o entendimento em relação a qualquer consenso ingênuo. Porque os processos de entendimento, que têm por finalidade o consenso, têm de satisfazer necessariamente às condições de um assentimento racional que se dá ao conteúdo de um proferimento.*<sup>41</sup>

O conhecimento é formulado na interação dos indivíduos, a partir da infra-estrutura lingüística que lhes é comum. Essas condições infra-estruturais da linguagem, considera Habermas, devem estar necessariamente presentes para que haja entendimento. Estas condições ou pressupostos argumentativos são propriedades intrínsecas da linguagem com as quais podemos produzir argumentos concludentes, resgatando ou rejeitando pretensões de validade do conhecimento, do agir prático e da expressividade. Compreendem regras que se apresentam em três planos: no plano lógico-semântico, no plano dialético dos procedimentos e no plano retórico dos processos. Ou seja, em todo o agir comunicativo, os indivíduos em interação devem respeitar, para não caírem em contradição performativa,<sup>42</sup> regras *lógico-semânticas*, regras *procedurais* e regras *processuais*.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> SIEBENEICHLER, Flávio. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 95.

<sup>42</sup> Sobre o conceito *contradição performativa*, veja nota 48.

<sup>43</sup> Habermas apresenta alguns exemplos de tais regras: **Regras lógico-semânticas** “1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se; 1.2) Todo o falante que aplicar um predicado F a qualquer objeto ‘a’ tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a ‘a’ sob todos os aspectos relevante; 1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes”; **Regras procedurais**: “2.1) A todo o falante só é lícito afirmar aquilo em que ele próprio acredita; 2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso”; **Regras processuais**: “3.1) É lícito a todo o sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos; 3.2) a – É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b – É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c – É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades; 3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de

Com a proposição pragmática do processo de construção do saber, Habermas passa a recuperar, além da dimensão concreta do saber, isto é, a situação real da racionalidade, o caráter reconstutivo dos saberes. Em decorrência, reconstrói o potencial crítico da racionalidade moderna e fornece elementos para que se restabeleça a confiança na competência dos indivíduos de constituírem, pela comunicação, conhecimentos verdadeiros, valores legitimáveis e manifestações subjetivas autênticas.

Ao buscar recuperar as estruturas da racionalidade comunicativa da modernidade, Habermas manifesta sua convicção de que vem ocorrendo um claro desenvolvimento progressivo da aprendizagem humana. A modernidade e suas conquistas racionais manifestam a realização universalmente significativa dessa aprendizagem; o caráter reconstutivo dos saberes revela que a modernidade não esgotou seu potencial de desenvolvimento. Ao contrário, a tendência evolucionária<sup>44</sup> continua presente, pois cada instância procura revisar permanentemente seus próprios referenciais de validade.

Habermas insiste, nas suas argumentações, em que não vivemos um momento de esgotamento de todas as energias utópicas da racionalidade nascida no Iluminismo, mas, apenas, o esgotamento de um modelo de racionalidade que se tornou predominante desde o início da modernidade, consequência de um reducionismo produzido com vistas ao controle e à manipulação da natureza externa e da própria natureza interior do ser humano. Preocupa-se, de um lado, em realizar uma crítica rigorosa desses reducionismos, identificando as contradições e os limites dessas abordagens; de outro lado, desenvolve um trabalho minucioso de reconstrução do potencial reflexivo e crítico da razão, retomando o projeto da modernidade sob a ótica do

---

valer-se de seus direitos estabelecidos em 3.1 e 3.2.” (HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 110-112, daqui em diante, CMAC).

<sup>44</sup> O conceito de *evolução* tem um sentido muito específico em Habermas, na medida em que decorre da concepção de Piaget (e de Kohlberg), para quem a evolução social se baseia no progresso da experiência da espécie humana em decorrência da aquisição e do aperfeiçoamento de “estruturas ou competências cognitivas”. Este processo não se dá de forma natural, mas surge da aprendizagem – da atividade assimiladora – e possibilita a constituição da racionalidade. Conforme afirma o próprio Habermas, o estruturalismo genético de Piaget é “um modelo que parece muito promissor para a análise da evolução social, do desenvolvimento das imagens do mundo, de sistemas de crenças e morais e do sistema jurídico.” (Apud PRESTES, op. cit., p. 111. Veja, também, CMAC, p. 143 e seq.).

paradigma da linguagem, procurando explicitar as evoluções conquistadas pela racionalidade humana.

No entendimento de Habermas, a evolução social não só se manifesta nas esferas das forças produtivas, mas também nas esferas da estrutura normativa e da personalidade.<sup>45</sup> A evolução da racionalidade humana se expressa na capacidade de desenvolvimento que a espécie humana manifestou ao estabelecer diferenciação estrutural entre as dimensões da cultura, da sociedade e da personalidade. À medida que cada uma dessas estruturas se torna autônoma, conquista critérios próprios de argumentação, de autocertificação, os quais, no entanto, não são de validade absoluta; são falíveis e dependem de uma permanente revalidação. Daí seu caráter contingente e a necessidade de sua reconstrução continuada. Essa contingência dos saberes, no entanto, não leva à conclusão de que se tenha esgotado o potencial emancipador e criativo da razão humana, nem nos leva a concluir sobre a conseqüente contingência da razão. A razão continua mantendo seu caráter de transcendentalidade, embora não na maneira concebida pela metafísica, mas como uma competência universal da espécie, que, graças a esse recurso, pode tornar inteligível seu mundo, estabelecer verdades, desenvolver consensos e se emancipar de compreensões e práticas reducionistas. A concepção da falibilidade dos saberes de Habermas mostra a necessidade de se estabelecer, constantemente, novos processos de entendimento, o que só é possível pela argumentação racional, ou seja, pela flexibilidade. Dessa forma, todas as contingências poderão ser superadas: no plano da cultura, à medida que as tradições se tornarem flexíveis e reflexivas; no plano da sociedade, pela passagem de legitimações formais para legitimações por normas; e, no plano da personalidade, pela estabilização autodirigida através de

---

<sup>45</sup> “Assim como os processos de aprendizagem não se explicitam apenas na dimensão do pensamento objetivante, mas também na da convicção prático-moral, do mesmo modo a racionalização do agir não se traduz apenas em forças produtivas, mas – através da mediação da dinâmica dos movimentos sociais – em formas de integração social. As estruturas de racionalidade não se materializam apenas nos mecanismos do agir racional com relação ao fim – e, portanto, em tecnologias, estratégias, organizações e qualificações –, mas também nas mediações do agir comunicativo, nos mecanismos que regulam os conflitos, nas imagens de mundo, nas formações de identidade. Gostaria mesmo de sustentar a tese de que o desenvolvimento dessas estruturas normativas funciona como abridor de caminhos para a evolução social, já que novos princípios de organização social significam novas formas de integração social; e essas, por seu turno, tornam possível a implementação das forças produtivas existentes ou a produção de novas, bem como o aumento da complexidade social.” HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 34-35, (daqui em diante, PRMH).

uma identidade abstrata. Para tanto, o recurso de que a espécie humana dispõe é a ação comunicativa, visto que somente quando os agentes assumem uma atitude performativa em relação às diferentes reivindicações de validade é que se torna possível a construção de um saber válido, racionalmente fundamentado.

Em seu extenso trabalho sobre o projeto da modernidade, o intelectual alemão não se limita a denunciar os reducionismos a que foi submetida a razão nos últimos tempos e a reafirmar seu potencial crítico, mas se preocupa em desenvolver um arcabouço argumentativo consistente e produtivo para o desenvolvimento de uma nova perspectiva crítica. Dá sustentação a uma fundamentação ampliada da racionalidade, evitando cair em fundamentalismos ou contextualismos; enfrenta o fundamentalismo, criticando os limites das visões filosóficas tradicionais e positivistas, cuja característica comum é atribuírem um poder transcendental e absoluto à razão, defendendo um conceito histórico-pragmático de racionalidade, que já sempre se encontra sedimentada no mundo da vida; distancia-se do contextualismo, desenvolvendo a teoria da racionalidade comunicativa, mostrando que esta possui pressuposições que transcendem as coerções determinadas pelas convenções do mundo da vida e das instâncias sistêmicas. Daí seu desafio de buscar uma nova luz para o entendimento da racionalidade em um referencial quase-transcendental.

*O próprio conceito de razão comunicativa vem acompanhado da sombra projetada por um brilho transcendental. Uma vez que os pressupostos idealizadores do agir comunicativo não podem ser hipostasiados como ideal de um estado futuro de entendimento definitivo, é necessário construir um acesso que contenha uma dose razoável de ceticismo. Uma teoria que simulasse para nós a possibilidade de atingir um ideal de razão cairia atrás do nível de argumentação já atingido por Kant; ela trairia também a herança materialista da crítica da metafísica. O momento de incondicionalidade guardado no âmago dos conceitos discursivos e falíveis de verdade e da moralidade não constitui um absoluto, quando muito um absoluto diluído em procedimentos críticos. [...] A razão comunicativa não passa certamente de uma casca oscilante – porém, ela não se afoga no mar das contingências, mesmo que o estremecer em alto mar seja o único modo de ela “dominar” contingências.<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> PPM, p. 180-181.

Como podemos perceber, Habermas encaminha sua argumentação favoravelmente ao caráter não contingente da razão pelo conceito “quase-transcendental”.<sup>47</sup> Segundo sua tese, a razão tem uma dimensão universalista, mas não fundamentalista; apresenta condições de promover um consenso universal, mas não tem como garantir tal universalidade de forma definitivamente incontestável. Habermas entende que é possível partir da idéia de uma fundamentação pós-metafísica, quase-transcendental, tendo por base o princípio da “contradição performativa” desenvolvido por Apel. O princípio é simples: *qualquer argumento, para ser válido, precisa pressupor a validade do princípio da argumentação, sob pena de se contradizer no próprio argumentar*.<sup>48</sup> O princípio da autocontradição performativa é o critério de teste que distingue o método da fundamentação filosófica quase-transcendental, de todo e qualquer exame empírico de hipóteses falíveis. Deste modo, enquanto recurso reflexivo das condições de validade da argumentação, essa norma de fundamentação não se vincula a nenhuma situação específica e

---

<sup>47</sup> Habermas cria esse conceito para diferenciar sua concepção sobre as condições de possibilidades do conhecimento da visão transcendentalista de Apel. Embora preserve o caráter *a priori* dessas condições, Habermas considera que elas poderão um dia sofrer modificações, contrariando Apel, que as considera transcendentais. Portanto, elas mesmo sendo *a priori*, são também configuradas através das condições básicas da espécie humana, a medida que esta se auto-constitui na história. (Cf. SIEBENEICHLER, op, cit., p. 79).

<sup>48</sup> O conceito de *contradição performativa* é um dos termos centrais na teoria habermasiana. Habermas reconhece que sua concepção se baseia no princípio desenvolvido por Apel, descrevendo-o da seguinte forma: “Aquilo que não posso contestar sem cometer uma autocontradição atual e, ao mesmo tempo, não posso fundamentar dedutivamente sem uma *petitio principii* lógico-formal pertence àquelas pressuposições pragmático-transcendentais da argumentação, que é preciso ter reconhecido desde sempre, caso o jogo de linguagem da argumentação deva conservar seu sentido.” (CMAC, p. 104) Uma descrição detalhada desse princípio é feita por Xavier Herrero: “A fundamentação da condição transcendental de possibilidade não poderá ser feita de um modo lógico-dedutivo, porque toda a fundamentação lógico-dedutiva já pressupõe de novo esta condição transcendental de possibilidade. Tentar fundamentar objetivamente o que essa mesma fundamentação pressupõe, seria, obviamente, cair em um círculo vicioso. A condição transcendental de possibilidade, por estar sempre presente em toda a tentativa de fundamentação, só poderá ser descoberta e explicitada por estrita auto-reflexão sobre toda a fundamentação lógico-dedutiva. Esta explicação, por estrita reflexão, é fundamentação última. Ela possibilita reconhecer e tomar consciência do que nós já sempre estávamos pressupondo, implicitamente em toda a fundamentação objetiva. Por isso, por ser condição transcendental do fato e condição transcendental de toda a interpretação ou fundamentação lógico-dedutiva, ela não pode ser negada explicitamente sem autocontradição, porque ela está necessariamente presente na mesma negação. De onde se deduz que o critério último para saber o que realmente é condição transcendental de possibilidade e qual é, e poder distingui-la das outras contradições, é a autocontradição performativa, isto é, a contradição que surge quando se tenta negar com um proferimento explícito o que necessariamente está pressuposto nesse mesmo proferimento ou quando se tenta negar com uma fundamentação explícita (lógico-dedutiva) o que necessariamente está pressuposto nessa mesma fundamentação. Portanto, o critério último de toda a fundamentação será [...] a coerência ou consistência pragmática entre a proposição afirmada e as suas condições de possibilidade pressupostas no ato performativo da mesma proposição.” (HERRERO, Xavier. O problema da fundamentação última. *Kritérion*. n. 91, jul./1995, p. 8-9).



nem regride ao infinito. A fundamentação última da linguagem pragmática limita-se, assim, a certificar-se de pressuposições que não podem ser contestadas, sob risco de cair em contradição performativa. Em síntese, todo aquele que entra em conversação sempre já está pressupondo a validade do princípio da argumentação e suas regras como princípio e regras que aprioristicamente têm validade universal. A capacidade de argumentação é, assim, a instância soberana da razão humana, pois somente ela possibilita a que qualquer agente da comunicação possa participar de uma discussão pública e fundamentar argumentativamente verdades, valores e expressões.

Mas a razão comunicativa de Habermas não é autonomia plena e nem espontaneidade pura; ela se encontra sempre situada historicamente e, como tal, manifesta-se na tensão entre as pretensões de incondicionalidade e as contingências da facticidade. Nas palavras do próprio autor,

*A razão comunicativa não é destituída de corpo, como se fosse a espontaneidade de uma subjetividade constitutiva do mundo, em si mesma alheia ao mundo, e também não constrange a história – reivindicada para a automeiação absoluta de um espírito historicizado – sob uma teologia que se fecha num círculo. Não é mais preciso superar o desnível transcendental entre mundo inteligível e mundo dos fenômenos através de uma filosofia da natureza ou da história; este desnível é mitigado através da tensão entre a incondicionalidade de pretensões de validade que explodem e transcendem o contexto, de um lado e, de outro, a facticidade de tomadas de posições através de sim e/ou não, dependentes do contexto, relevantes para a ação, que criam realidades sociais antes de qualquer situação. Esta tensão emigra para o mundo vital daqueles que agem comunicativamente. Os mundos irreconciliáveis de Kant, ou seja, o mundo objetivo dos fenômenos e o mundo moral do agir regulado por normas, perdem sua dignidade lógico-transcendental; eles retornam novamente à prática comunicativa cotidiana, junto com o mundo interior do sujeito empírico na forma de suposição ou pressuposição comuns, mais ou menos triviais, que tornam possível o uso cognitivo, regulativo ou expressivo da linguagem “e assim, a referência a algo no mundo.”<sup>49</sup>*

Assim, a razão comunicativa se encontra aprioristicamente dada no mundo da vida de forma efetiva e idealizada; ela mesma é que torna os conceitos e os valores falíveis e, portanto,

---

<sup>49</sup> PPM, p. 178-179.

passíveis de críticas e reconstruções. A própria estrutura universal da comunicação responsável pela constituição do mundo da vida se oferece como instrumento crítico capaz de captar os contextos historicamente existentes e transcendê-los, desmascarando a irracionalidade que manifestam. Em outros termos, as mesmas estruturas de compreensão presentes no mundo da vida são responsáveis pela possibilidade de um autocontrole reflexivo do processo de entendimento.

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

A educação, com base nessa visão de Habermas, assume uma importância singular: ela pode se tornar uma instância importante na recuperação do poder transformador do esclarecimento e na motivação para o desenvolvimento de processos de autocertificação progressiva das diversas esferas. Por meio do agir comunicativo, ela pode justificar como racionalizáveis as três esferas culturais do mundo moderno: ciência e tecnologia, lei e moralidade e estética e expressividade.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> “Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas impedem, – através de bloqueios intrapsíquicos ou intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual.” (PRMH, p. 34).

Como já dissemos, a nossa hipótese sobre a validade da teoria de Habermas está centrada nessa sua visão reconstrutiva da racionalidade e, em consequência, dos conhecimentos. Mas é, certamente, no fato de ele deslocar para o campo do mundo vivido a base de todo o conhecimento, que a teoria se torna mais profícua para a educação. A educação deve se envolver com a totalidade da vida do ser humano, não apenas com sua formação técnica ou profissional. No nosso entendimento, uma educação de qualidade precisa se preocupar com a formação sócio-cultural dos indivíduos, valorizando suas vivências e promovendo a racionalização do mundo em que vivem, para que possam tomar em suas mãos a condução do processo de suas vidas. A reconstrução crítica do mundo vivido pode promover a emancipação dos indivíduos. Por isso, acreditamos que é em sua vinculação ao mundo vital que a educação poderá retomar seu maior poder de influência sobre a formação de indivíduos críticos e criativos. A emancipação do ser humano não é um problema essencialmente técnico, mas existencial; em vista disso, no entender de Habermas, a educação deve se preocupar, fundamentalmente, em trabalhar com a instância vital dos indivíduos. Promover a descolonização<sup>51</sup> do mundo da vida, através do desengate entre sistema e mundo da vida<sup>52</sup> e pela racionalização progressiva do mundo vital, é o grande desafio da educação. Para tanto, cabe-lhe desenvolver um duplo processo: de um lado, lutar para a autonomização do mundo da vida em relação ao sistema, superando as patologias que este produz, como a fragmentação do mundo vital, o rompimento da ação comunicativa, o

---

<sup>51</sup> O conceito “descolonização do mundo da vida” tem uma importância central na teoria crítica de Habermas. Compreende o processo de superação das patologias provocadas pela intervenção da racionalidade sistêmica (dinheiro e poder) sobre o mundo da vida, através do restabelecimento da interação comunicativa de todos os envolvidos. Maiores detalhamentos dos temas mundo da vida, sistema e colonização e descolonização são encontrados no capítulo 3 deste trabalho.

<sup>52</sup> *Mundo da vida e sistema* são dois conceitos centrais na teoria da modernidade habermasiana. São conceitos que apresentam uma relação dialética e são introduzidos por Habermas para especificar as esferas da reprodução social. O *Mundo da vida* constitui a esfera que contribui para manter a identidade social e individual e compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. É a instância intersubjetiva que se orienta, a princípio, pelo agir comunicativo. O *Sistema* é o conjunto de atividades orientadas e reguladas estrategicamente com o objetivo de obter êxito e garantir a sobrevivência econômica e política das instituições. Orienta-se, pois, por critérios econômicos (dinheiro) e políticos (poder). Assim, a diferenciação entre sistema e mundo da vida ocorre, no entendimento de Habermas, pela diferenciação dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medido pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida dá-se pela crescente autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade. (Cf. INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Ed. UnB, 1993, p. 153 e seq. e HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus Humanidades, 1992, p. 161 e seq., daqui em diante, TAC 2)

esvaziamento cultural, a coisificação, a perda de sentido e de liberdade e a subsunção das esferas pública e privada à racionalidade instrumental; de outro lado, proporcionando a racionalização progressiva do próprio mundo da vida, para que, dessa forma, seja vencido o déficit de racionalização nele reinante, decorrente das patologias produzidas pela interferência do sistema ou pela manutenção de resíduos de cosmovisões tradicionais.

Carr e Kemmis<sup>53</sup> sintetizam com muita propriedade a validade da proposta reconstrutiva da racionalidade de Habermas para a educação, indicando cinco pontos que revelam a importância da proposta:

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

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

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

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

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

---

<sup>53</sup> CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988, p. 168 e seq.

A implementação de uma proposta pedagógica com base na teoria comunicativa não é de fácil realização. Aliás, parece-nos até que ela tem uma dimensão bastante utópica; porém, é por meio das utopias que a humanidade alimenta seu potencial transformador. Ao colocar como paradigma teórico-prático a linguagem, o autor em estudo não somente aponta para uma nova forma de construção da racionalidade – universal e normativa – como indica um *novo* papel para as ciências críticas e para a filosofia. Esta, de modo especial, passa a exercer uma nova função, a função de mediadora: da função de “indicadora de lugar” ou de “juíza suprema”, passa ao papel de “guardiã da racionalidade” e “intérprete mediadora”.<sup>54</sup> Como intérprete hermenêutica, a filosofia deve se preocupar em resgatar as pretensões de validade e de universalidade constatáveis nos atos de fala dos sujeitos em interação; cabe-lhe a função de revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nas diferentes formas do saber - mesmo quando estes são desempenhados intuitivamente, como ocorre, em grande parte, na prática pedagógica desenvolvida nas escolas –, estimulando o diálogo e o discurso argumentativo como instrumentos por excelência para a compreensão, orientação e condução da vida coletiva.

A filosofia, e especificamente a filosofia da educação, deve ser a guardiã da racionalidade no discurso e nas ações educacionais, cabendo-lhe a custódia das pressuposições do discurso argumentativo e o zelo para que sejam encontradas, em todas as situações, soluções racionais, consensuais. É dela o papel de recolocar em movimento a cooperação entre as ciências, a ética e a estética no contexto da vida escolar, restabelecendo uma crítica social coletiva.

Uma proposta pedagógica baseada nos princípios da ação comunicativa é, no nosso entender, necessariamente libertadora, ou seja, tem como pretensão o resgate do poder político da população para a elaboração de valores e de princípios educacionais comuns e universais, com o objetivo de conduzir a humanidade para o desenvolvimento democrático e de reconstruir o sentido humano do projeto da modernidade. A pedagogia habermasiana é terapêutica, pois propõe o exercício do auto-esclarecimento e da autonomia. Habermas não desconsidera a validade do conhecimento técnico, mas destaca a ação criativa do sujeito na ação comunicativa com os seus

---

<sup>54</sup>CMAC, p. 17 e seq.

semelhantes, entendendo que o fundamento do processo pedagógico está na ação comunicativa, que inclui o núcleo normativo, ético.

Habermas apresenta, em síntese, perspectivas produtivas para o enfrentamento das questões cruciais da educação na modernidade: a luta contra a colonização do mundo da vida, a luta contra o domínio e a destrutividade da natureza externa e a luta contra a destruição da subjetividade pela destituição da individualidade. São essas as hipóteses que pretendemos fundamentar.

#### **4 Estrutura do trabalho**

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

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

No terceiro capítulo, desenvolvemos o conceito de Habermas sobre a *racionalidade comunicativa*, com a preocupação de reconstruir a argumentação habermasiana acerca da relação entre razão e linguagem e dos fundamentos do princípio do discurso como critério da validade

universal. Trata-se de esclarecer a compreensão de Habermas sobre o sentido pragmático, consensual da verdade e as limitações desta tese. No final do capítulo, são analisados os conceitos *mundo da vida e sistema* e a concepção de modernidade que Habermas desenvolve a partir destes dois conceitos.

O quarto capítulo é dedicado à análise do processo de mudança na concepção sobre o poder utópico, emancipador da educação. Além de realizarmos um confronto crítico entre a pedagogia que nasce com o Iluminismo e as principais tendências pedagógicas da atualidade, procedemos ao diagnóstico da crise da educação atual tendo por referência o conceito habermasiano *colonização do mundo da vida*. Destacamos, especialmente, o conflito da relação *sistema e mundo da vida* e as suas implicações sobre o processo pedagógico.

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

## CAPÍTULO 1

### **1 O diagnóstico habermasiano da crise da sociedade contemporânea**

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

O objetivo do presente capítulo é esclarecer a abordagem habermasiana sobre as crises da sociedade contemporânea, configuradas especialmente na crise da esfera pública burguesa, na crise da sociedade do trabalho e na crise do Estado do Bem-estar Social e da sua progressiva interferência no mundo da vida. A crise da esfera pública implica a sua mudança estrutural e a queda numa nova intransparência; a crise da sociedade do trabalho desemboca no esgotamento da ideologia do trabalho e na instauração da ciência e da técnica como a nova ideologia; e a crise do Estado do Bem-estar Social vai provocar uma intensificação da interferência do mundo sistêmico sobre o mundo da vida na tentativa de sua colonização. Este é, em termos gerais, o referencial de abordagem do autor sobre a crise da sociedade atual.

Habermas desenvolve extensamente o seu diagnóstico da crise da modernidade na quase totalidade de sua obra. Torna-se difícil, conseqüentemente, selecionar entre seus textos os mais



intensamente envolvidos com o tema, uma vez que podemos incorrer em alguma exclusão que pode ser muito prejudicial para a compreensão da sua produção intelectual e para o desenvolvimento do seu potencial crítico. No entanto, por uma questão didática e de limitação de tempo, fixar-nos-emos em seis textos em que o autor realiza de modo mais extensivo o estudo da modernidade e das suas crises. Em *Crise de legitimação no capitalismo tardio*<sup>1</sup>, ele apresenta uma descrição detalhada do problema do esgotamento do potencial de legitimação do capitalismo pós-industrial. Esta questão é retomada e aprofundada nos textos *A nova intransparência*, *Técnica e ciência como ideologia*, *Discurso filosófico da modernidade* e *Pensamento pós-metafísico*. Em todos estes, Habermas identifica a crise decorrente das interpretações reducionistas do conceito de *racionalidade*, critica o retorno do pensamento conservador na Filosofia e nas Ciências Sociais e enfrenta a tarefa de demonstrar que o projeto da modernidade ainda não está acabado. Mas é na sua mais completa obra *Teoria da ação comunicativa* que Habermas realiza o estudo mais acabado da crise da modernidade, destacando o processo de colonização do mundo da vida pelo sistema como a principal patologia da era pós-industrial. Analisaremos, em seqüência, os principais aspectos do seu diagnóstico.

## **2 Conceito de crise e diagnóstico habermasiano das patologias do capitalismo tardio: crise de legitimação**

Habermas inicia o texto *A crise de legitimação no capitalismo tardio*, buscando esclarecer o conceito de *crise*, analisando inicialmente o seu sentido no receituário médico. Na Medicina, o termo é utilizado para caracterizar a fase mais aguda de uma doença, em que o paciente passa a depender de uma intervenção de tratamento mais intensa para assegurar sua sobrevivência e futura cura. No momento da crise, o médico precisa ficar atento para que possa verificar se a capacidade de resistência do paciente é suficiente para resistir à doença; o paciente, por sua vez, fica exposto à intervenção externa. Nessa circunstância, este experimenta uma situação de impotência diante da doença e de dependência da ação do médico, uma vez que não pode agir,

---

<sup>1</sup> HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980, (daqui em diante, CLCT).

pelo menos por algum tempo, por sua própria força e vontade. *Crise*, nessa circunstância, significa exatamente essa situação de dependência e de perda dos poderes de intervenção do paciente. Tornar-se livre, em oposição, significa sair dessa situação de impotência e de dependência.

A transposição desse conceito para o campo das Ciências Sociais traz implícita essa concepção de dependência de uma realidade objetiva e, ao mesmo tempo, a idéia da sua superação. Esta é, pelo menos, a interpretação de Habermas: “Portanto podemos associar com as crises a idéia de força objetiva, que priva o sujeito de alguma parte de sua soberania normal. Conceber um processo enquanto uma crise significa tacitamente dar-lhe um significado normativo: a solução da crise concretiza uma libertação do sujeito colhido por ela”.<sup>2</sup>

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

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

---

<sup>2</sup> CLCT, p. 12.

análise histórica, dessa visão salvacionista, embora tenha o mérito de ter desenvolvido conceitos científicos na análise das crises sistêmicas.

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

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

*a) O meio através do qual a tradição se transmite e o meio no qual a consciência dos sujeitos se forma estão em contínua transformação, não sendo possível caracterizar com precisão a fase mais aguda, crítica, o momento culminante da transformação de um processo cultural, a partir do qual tem início a formação de uma nova identidade. b) A consciência de crise de uma época pode ser falsa. Porque uma sociedade não entra em crise pelo simples fato de seus membros afirmarem que ela está em crise. c) Se tomarmos unicamente os fenômenos da consciência como sendo indicadores das crises sociais e das rupturas da tradição, não teremos como distinguir entre “ideologia da crise” e experiências verdadeiras da crise.<sup>3</sup>*

Com base nessas constatações, Habermas busca critérios mais objetivos para caracterizar a crise da sociedade contemporânea, desenvolvendo um conceito de *crise* mais abrangente e complexo, capaz de captar os sintomas poli-significativos da época atual, para os quais ainda não temos interpretações plausíveis.<sup>4</sup>

Habermas concebe como *crise* a incapacidade da sociedade de resolver algum problema central sem romper com determinados moldes ou estruturas culturais e institucionais. Para que se

---

<sup>3</sup> SIEBENEICHLER, op. cit., p. 37.

<sup>4</sup> Ibid., p. 38.

entenda essa concepção, torna-se necessário explicitar a visão do autor sobre as mudanças estruturais e a formação da sociedade. Partamos, para tanto, da concepção do autor sobre o processo de formação da sociedade:

*Formação de uma sociedade é, em dado momento, determinada por um princípio fundamental de organização, que delimita no abstrato as possibilidades de alteração das situações sociais. Por “princípio de organização” eu entendo regulamentações altamente abstratas, brotando com propriedades emergentes em degraus evolucionistas improváveis e caracterizando, em cada nível, um novo estágio de desenvolvimento. Os princípios organizacionais limitam a capacidade de uma sociedade aprender sem perder sua identidade. Conforme esta definição, problemas de condução podem ter efeitos de crises se (e só se) não puderem ser resolvidos dentro do alcance de possibilidade que é circunscrito pelo princípio organizacional da sociedade. Princípios de organização deste tipo determinam, em primeiro lugar, o mecanismo de aprendizado do qual o desenvolvimento das forças produtivas depende; determinam em segundo lugar, o alcance da variação dos sistemas interpretativos que asseguram a identidade; e, finalmente, fixam os limites institucionais para a possível expansão da capacidade de condução.<sup>5</sup>*

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

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

---

<sup>5</sup> CLCT, p. 19.

*teórico- técnicas, se são diferenciadas e se processos discursivos de aprendizado podem ocorrer.*<sup>6</sup>

Com base nesses três parâmetros, Habermas tenta mostrar, em seqüência, ao comparar algumas formações sociais (primitiva, tradicional e liberal capitalista), os tipos de crises inerentes a cada nível de formação social. Ao passo que, nas sociedades primitivas, a integração social se fundamenta nas relações de parentesco e as ameaças ao sistema são essencialmente de ordem externa (confrontos interétnicos, guerras e conquistas), nas sociedades tradicionais, passa a ocorrer a dominação de classes em forma política, à medida que surge o direito positivo e o poder é institucionalmente centralizado e legitimado ideologicamente do ponto de vista religioso ou moral. As crises, nessa fase, decorrem das contradições de ordem interna, como ocorreu com os questionamentos quanto à legitimidade do poder dos monarcas e dos privilégios dos nobres e religiosos no início da revolução burguesa. Posteriormente, na formação capitalista-liberal, o princípio organizativo passa a ser a relação capital-trabalho, em que o capital funda-se no direito burguês e o trabalho se transforma em mercadoria, em bem de troca. A relação entre classes se despolitiza, assumindo um caráter meramente administrativo-econômico, e o Estado assume a função central de manter e regular a economia. O mercado torna-se autônomo e se livra de influências mais diretas dos fatores políticos e culturais. Nesse contexto, as crises geralmente assumem colorações econômicas (depressão econômica, queda da margem de rendimentos e de produtividade), sendo, muitas vezes, agravadas por fatores socioculturais (crescimento das demandas e ampliação das exigências dos diversos grupos e entidades sociais). Por isso, afirma Habermas, no capitalismo, toda a crise tem sempre um fundo econômico; o mercado, apesar de assumir uma coloração ideológica apolítica, é o núcleo das crises no mundo moderno. As crises cíclicas do capitalismo liberal criam as condições infra-estruturais para a eclosão das crises no plano político e ideológico; das crises econômicas, nascem, inclusive, as esperanças e expectativas revolucionárias do proletariado. Tais crises desmascaram o caráter contraditório da dominação liberal pelo mercado e pela ideologia burguesa.

---

<sup>6</sup> CLCT, p. 20.

*A crise econômica é imediatamente transformada em crise social; pois, ao desmascarar a oposição das classes sociais, fornece uma crítica prática da ideologia da pretensão do mercado de ser livre do poder. A crise econômica resulta de contraditórios imperativos sistêmicos e ameaça a integração social. É, ao mesmo tempo, uma crise social na qual os interesses dos grupos em ação colidem e colocam em questão a integração social da sociedade.<sup>7</sup>*

Ao aprofundar a análise da crise no desenvolvimento capitalista, Habermas centra-se especialmente no estudo do capitalismo tardio ou avançado.<sup>8</sup> No capitalismo avançado, o Estado assume as funções de organização, planejamento e controle do capital monopolístico, estabelecendo o fim do capitalismo competitivo. Esse ingresso do Estado na economia promoveu, segundo Habermas, a reaproximação da esfera econômica da esfera política, as quais, na fase do capitalismo liberal, encontravam-se afastadas. Com isso, cria-se uma crescente necessidade de legitimação, pois a dicotomia entre produção socializada administrativamente e apropriação privada da mais-valia torna-se cada vez mais explícita, especialmente em decorrência das constantes crises.

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

---

<sup>7</sup> CLCT, p. 44-45.

<sup>8</sup> Em *A crise de legitimação no capitalismo tardio*, Habermas apresenta as características do capitalismo tardio ou avançado. Trata-se de um capitalismo organizado ou regulado pelo Estado, que, no plano econômico, promove o processo de acumulação de capital pela concentração de renda através de grandes empresas nacionais e multinacionais, fortalecendo os oligopólios, reduzindo os riscos da competição e acabando, dessa forma, com o capitalismo liberal; neste plano, o Estado substitui o mecanismo de mercado, criando as condições para a realização do capital. No plano administrativo, a intervenção do Estado se dá pelo planejamento globalizado, regulando o ciclo econômico e criando condições para a utilização do excesso do capital acumulado; neste plano, o Estado tem o papel de planejar, controlar e corrigir os mecanismos de mercado e de oferecer as condições infra-estruturais necessárias para a manutenção do processo de acumulação. No plano sociocultural, cabe ao Estado assegurar a legitimidade do sistema, através de uma democracia formal; neste plano, a ação do Estado se restringe à montagem de instituições formais democráticas, independentes e especializadas, funcionalmente ocupadas por *experts*, cuja função é assegurar a ordem social através de mecanismos centrados nos direitos privados, enquanto que o domínio público deve ser mantido despolitizado. (Cf. CLCT, p. 47-52).

sistema e do Estado pela ação de planejamento e controle de tecnocratas. As decisões ficam restritas às esferas especializadas e legitimadas tecnicamente pelo fato de decorrerem de bases científicas, ou seja, a palavra final da solução possível para os problemas de condução é de competência de técnicos e especialistas. Ao cidadão cabe apenas acatar as decisões, ser leal ao Estado e usufruir dos benefícios que lhe são oferecidos; não lhe compete externar opiniões sobre assuntos técnicos (e a administração pública está reduzida a questões técnicas), mas, simplesmente, acolher as determinações das autoridades no assunto. A positividade da decisão se estabelece não a partir de uma participação ativa dos cidadãos, mas pelo critério da validade técnica, pela funcionalidade ou eficiência prática, processo que Habermas denomina de “despolitização”.

Uma das decorrências desse processo pode ser constatada na descaracterização das classes sociais e, em conseqüência, na demolição do potencial revolucionário da luta de classes. A política incrementada pelo Estado – de negociar as tensões sociais de forma isolada, de dividir as classes sociais em grupos, de mascarar os conflitos de classes, de *despolitizar* os movimentos reivindicatórios – vem destruindo a identidade das classes sociais. No entanto, apesar dessas tentativas sistêmicas de resolver o problema das crises de legitimação, o capitalismo avançado tem criado novas necessidades, as quais não tem conseguido satisfazer. Nisso se configura a atual crise da consciência burguesa e a esperança revolucionária entre os trabalhadores e grupos de resistência ao capitalismo globalizado e oligopolista.<sup>9</sup>

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

*Os rápidos processos de crescimento das sociedades capitalistas avançadas confrontaram a sociedade mundial com problemas que não podem ser olhados como fenômenos de crise específicos ao sistema, embora as possibilidades de lidar com estas crises estejam limitadas pelo sistema. Estou pensando aqui no distúrbio do equilíbrio ecológico, na violação dos requisitos consistentes do sistema de personalidade (alienação) e as tensões potencialmente explosivas nas relações*

---

<sup>9</sup> Cf. CLCT, p. 50-52 e 90 e seq.

*internacionais. Com a crescente complexidade, o sistema da sociedade mundial transferiu seus limites para tão longe dentro do ambiente, que se defronta contra os limites da natureza; tanto externa como internamente, o equilíbrio ecológico designa o limite absoluto do crescimento.*<sup>10</sup>

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

No plano antropológico, apesar de Habermas considerar que, na integração da natureza interna, as barreiras não são tão absolutas e que não há possibilidade de se estabelecer um delineamento claro dos limites de sistema de personalidade, deve-se levar em conta que certas determinações sistêmicas podem provocar a dissolução da organização comunicativa de comportamentos, colocando em crise as motivações dos indivíduos para a ação. Observa que isso ocorre toda vez que, nos processos de socialização, as motivações da ação determinadas por razões inerentes à intersubjetividade lingüística, isto é, por convencimentos argumentativos, são substituídas por motivações sistêmicas. Afirma o autor: “O equilíbrio antropológico menos palpável designa outro limite, que só pode ser ultrapassado ao preço da alteração da identidade sócio-cultural dos sistemas sociais”.<sup>11</sup> E, logo adiante, complementa:

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

---

<sup>10</sup> CLCT, p. 57.

<sup>11</sup> CLCT, p. 57.



*asseguram a identidade. Essa organização comunicativa de comportamento pode tornar-se um obstáculo aos complexos sistemas decisórios.*<sup>12</sup>

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

Para Habermas, as crises de *racionalidade/legitimação* decorrem da incapacidade do sistema político de se legitimar diante das contradições geradas pelo sistema econômico, isto é, do fracasso do sistema político no processo de manutenção da lealdade das massas por meio de medidas administrativas capazes de estabelecer e sustentar estruturas normativas efetivas exigidas pela circunstância. Diante do crescimento das demandas e na impossibilidade do sistema de atendê-las, cresce a necessidade da busca de legitimações através de recompensas conformes ao sistema; contudo, quando as recompensas já não são suficientes para atender às demandas, eclode a crise. Já as crises *socioculturais* resultam da interferência dos fatores econômicos e políticos no sistema das tradições, minando-as ou enfraquecendo-as, o que acaba afetando a integração social e provocando o surgimento da crise de motivação. Em outros termos, as crises decorrem do fato do capitalismo avançado criar novas necessidades e novas expectativas que não pode satisfazer. Isso é que Habermas afirma quando sintetiza as tendências das crises da modernidade:

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

---

<sup>12</sup> CLCT, p. 59.

*sócio-cultural não gera a quantidade necessária de significado motivador de ação.*<sup>13</sup>

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

*A cultura burguesa, em seu conjunto [...] dependeu sempre da complementação que, para efeitos de motivação, presumiam para ela as imagens tradicionais de mundo (por exemplo, a religião, uma ética civil tradicionalista, o “ethos” profissional da classe média, o fatalismo da classe baixa) e de orientações especificamente burguesas, tais como o individualismo possessivo e o utilitarismo benthamita. Porém, o processo de desenvolvimento capitalista tem acabado de minar os resíduos das tradições pré-burguesas dos quais se nutria o capitalismo liberal. As visões tradicionais do mundo resultaram ser socioestruturalmente incompatíveis com a expansão da esfera da ação estratégico-utilitarista, isto é, com a racionalização (Weber) de áreas da vida anteriormente reguladas pelas tradições; ao mesmo tempo, resultaram ser cognitivamente incompatíveis com o crescimento da ciência e da tecnologia e com a difusão de modos científico-técnicos de pensamento que supunha a generalização da escolarização formal. Como resultado, os resíduos das tradições pré-burguesas, que contribuíram para fomentar o privatismo civil e familiar-profissional, estão sendo desmontados de forma não renovável.*<sup>14</sup>

As causas dessa disfuncionalidade entre motivação-legitimação no sistema capitalista não se restringem, no entanto, ao problema da incompatibilidade entre concepções de mundo tradicionais e a racionalidade instrumental administrativa. Habermas constata outros fatores que

---

<sup>13</sup> CLCT, p. 66-67.

<sup>14</sup> McCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1995, p. 430.

tornam disfuncional a relação entre as expectativas socioculturais e as exigências político-econômicas, provocando crises sistêmicas. Alguns componentes essenciais da ideologia burguesa, tais como o *individualismo possessivo* e a *orientação para o lucro* e o *valor de troca* estão perdendo sua força legitimadora com as mudanças sociais que estão a ocorrer. A *ideologia do lucro*, baseada na idéia de que as recompensas sociais são distribuídas à base do lucro individual e de que o mercado é um mecanismo justo de destinação dessas recompensas, está sendo negada por uma realidade que manifesta grandes injustiças decorrentes do domínio do mercado. Os mecanismos criados para compensar as desigualdades produzidas pelo mercado, como a educação e a formação técnica, são ineficientes, tanto por suas contradições internas como pela crescente problematidade da conexão entre a formação e as sempre ‘novas’ demandas. Ademais, os processos de trabalho, cada vez mais fragmentados e monótonos – apesar da modernização apregoada –, a estrutura pouco competitiva dos setores mais organizados da economia e a tendência ao nivelamento, pela redução salarial, das condições de vida entre os empregados de baixo nível e os grupos acolhidos pela assistência social ou pelo seguro-desemprego solapam a motivação para o trabalho e a produção. O *individualismo possessivo* perde sua força à medida que as preferências do indivíduo deixam de ser a preocupação com os riscos básicos e com a satisfação das suas necessidades fundamentais de sobrevivência, passando a ser suscetível às novas interpretações e reinterpretações das necessidades que – apesar da manipulação massiva – podem resultar disfuncionais para o sistema político-econômico. Além disso, a qualidade de vida depende cada vez mais de bens de uso coletivo (saúde, transporte, educação...), que são menos passíveis de demandas diferenciadas e de apropriação privada. Por fim, a *orientação para o valor de troca* debilita-se diante do crescimento daqueles setores da população que procuram não mais reproduzir suas vidas através do mercado de trabalho, mas se voltam para esferas ocupacionais cada vez mais desengajadas do mecanismo de mercado e orientadas para fins concretos. De outra parte, o aumento do desejo do ócio cria outras necessidades que já não podem mais ser satisfeitas monetariamente.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Cf. *Ibid.*, p. 430-431.

Habermas, contudo, não esgota nesses pontos o seu diagnóstico, demonstrando, na seqüência de sua crítica, que a disfuncionalidade da cultura burguesa apresenta-se especialmente nas ambigüidades de três instâncias: das ciências, da arte e da moralidade. As *ciências* vêm apresentando um caráter de ambigüidade, pois, além de exercerem um papel ideológico de justificar tecnicamente os procedimentos administrativos e as intervenções no contexto sociocultural, têm atuado, pelo seu poder crítico, na destituição do poder integrador das concepções tradicionais de mundo. Entretanto, não têm conseguido assumir a função integradora da sociedade mantida, por exemplo, pela religião. A *arte* não deixa de ser menos ambígua, pois, à medida que perdeu a sua aura e proclamou a sua radical independência em relação à sociedade burguesa, tem assumido muito mais a função de denunciadora dos descabros da racionalização burguesa do que de expressão das virtudes e feitos da modernidade. A *moralidade*, por seu turno, manifesta a ambigüidade de seu caráter de universalidade contra o individualismo e o solipsismo exigidos no sistema capitalista. Aliás, é neste ponto que Habermas localiza o principal potencial de resistência ao processo de racionalização instrumental do mundo moderno. McCarthy apresenta a seguinte descrição da tese habermasiana:

*Os componentes das imagens de mundo que asseguram a identidade e resultam operantes na integração social – isto é, os sistemas morais e suas correspondentes interpretações – seguem com crescente complexidade um modelo que, no plano ontogenético, tem um paralelo na lógica da evolução da consciência moral. Um estágio coletivamente alcançado da consciência moral não pode perder-se enquanto se mantém a continuidade da tradição, do mesmo modo que não pode se esquecer de um saber obtido coletivamente[...]. Me parece, todavia, que a forma de reprodução da vida sociocultural apresenta uma chamativa assimetria [...]. Como os mecanismos que causam os saltos evolutivos nas estruturas normativas são independentes da lógica evolutiva destas, não existe a fortiori nenhuma garantia de que uma evolução das forças produtivas e um aumento da capacidade de controle sistêmico provoquem precisamente aquelas transformações normativas que se ajustem aos imperativos do controle sistêmico do sistema social [...]. Não podemos excluir o caso de que um aumento das forças produtivas que eleve o poder do sistema conduza simultaneamente a transformações das estruturas normativas que limitam a autonomia do sistema, ao gerar novas pretensões de legitimação que estreitam o espaço de variação dos valores-meta.<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 432-433.

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

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

*Uma crise de legitimação só pode ser predita se as expectativas que não podem ser cumpridas ou com a disponível quantidade de valo, ou em geral, com recompensas conforme o sistema – sejam produzidas sistematicamente. Uma crise de legitimação, então, precisa ser baseada numa crise de motivação – isto é, uma discrepância entre necessidade de motivos declarados num Estado, pelo sistema educacional e pelo sistema ocupacional de um lado, e a motivação apresentada pelo sistema sociocultural por outro lado.<sup>17</sup>*

E diz ainda, em seqüência: “Falo de uma crise de motivação quando o sistema sociocultural muda de tal modo que seu produto se torna disfuncional para o Estado e para o sistema de um trabalho de Estado”.<sup>18</sup>

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

---

<sup>17</sup> CLCT, p. 97-98.

<sup>18</sup> CLCT, p. 99.

Baseando-se na teoria do desenvolvimento motivacional-cognitivo-moral de Piaget e Kohlberg, o autor entende que está ocorrendo um processo constantemente evolutivo de descentração do sistema interpretativo<sup>19</sup>, o que provoca o conflito entre as determinações sistêmicas e as exigências socioculturais. Em outros termos, como o desenvolvimento não apenas ocorre no plano técnico-organizativo e no agir instrumental-estratégico, mas também no plano do saber prático e no agir comunicativo, toda a vez que a instância -política não atende às expectativas e necessidades da sociedade civil, o conflito entre sistema e mundo da vida aflora e se intensifica. As crises decorrentes desses conflitos, na compreensão de Habermas, são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da humanidade. Em *Para a reconstrução do materialismo histórico*, ele descreve como percebe esse processo:

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

---

<sup>19</sup> Habermas desenvolve esta tese especialmente em dois textos: *Para a reconstrução do materialismo histórico e Teoria da ação comunicativa II*. Sobre a apropriação que Habermas faz das idéias de Piaget e Kohlberg, é significativo o trabalho de FREITAG, Bárbara (*Piaget: encontros e desencontros*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985), texto em que a autora descreve especialmente a transposição que Habermas faz da fraseologia e da dinâmica da psicogênese aos processos evolutivos da sociedade. Apesar de tecer sérias críticas às deficiências da apropriação feita por Habermas e de considerar discutível a sua analogia entre a psicogênese e a dinâmica da produção coletiva, Freitag reconhece que é possível estabelecer um encontro entre a psicogênese e a teoria da ação comunicativa. Para tanto, é preciso que se descarte a idéia da homologia entre indivíduo e sociedade e se estabeleça uma clara distinção da relação dialética que ocorre na sua interação.

*formulado com base nos problemas sistêmicos; trata-se, antes, da questão do acesso a um novo nível de aprendizagem.*<sup>20</sup>

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

Para nosso interesse específico quanto à educação, cabe destacar que a visão de Habermas sobre a crise sistêmica é de suma importância no sentido de esclarecer a possibilidade de mudança social. Segundo ele, um sistema só é passível de mudança quando já não consegue responder às expectativas que ele mesmo cria e quando perde o poder de controle sobre o processo de reprodução social. Em conseqüência, a crise do sistema é condição necessária para as inovações evolutivas. No entanto, é pelo fato de Habermas restabelecer um papel fundamental para a instância da superestrutura que a educação torna-se um elemento central no processo de desenvolvimento de uma sociedade mais racional e livre, contribuindo para fazer desabrochar e ampliar as possibilidades estruturais de racionalização do agir e do saber em todas as instâncias humanas.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> PRMH, p. 36.

<sup>21</sup> PRMH, p. 40.

### 3 Novas formas de dominação: técnica e ciência como ideologia

Outro diagnóstico de Habermas sobre a modernidade se refere à identificação da ciência e da técnica como os principais instrumentos de manipulação ideológica e de dominação nas mais diferentes esferas da vida cotidiana. Nesse ponto, Habermas retoma o estudo realizado pelos seus antecessores da Escola Crítica, ampliando a análise e revelando as conseqüências nefastas da predominância da visão positivista na ciência e na técnica contemporâneas. Ele se incorpora à controvérsia entre positivistas e críticos dialéticos através, especialmente, de quatro trabalhos: *Teoria analítica de la ciencia y dialéctica*<sup>22</sup>, *Consecuencias practicas del progreso tecnico-científico*<sup>23</sup>, *Conhecimento e interesse* e *Técnica e ciência como ideologia*.

A Teoria Crítica levou muito a sério a análise das contradições e limitações do positivismo, tendo sempre em vista, como sua principal meta, repensar e reconstruir o significado da emancipação humana, resgatando a razão à lógica da racionalidade positivista. Por isso, a crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt ao pensamento positivista consiste em diagnosticar as patologias da modernidade, explicitando os mecanismos ideológicos que regem a consciência e as práticas dos indivíduos nas sociedades do capitalismo avançado e tendo como foco principal a ameaça que representa para humanidade a visão reducionista do positivismo e a sua concepção tecnocrática de ciência.<sup>24</sup>

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

---

<sup>22</sup> HABERMAS, Jürgen. Teoria analítica de la ciencia y dialéctica. In: ADORNO, Theodor et al. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona: Grijalbo, 1973, p. 147-180.

<sup>23</sup> HABERMAS, Jürgen. Consecuencias practicas del progreso tecnico-científico. In: HABERMAS, Jürgen. *Teoría e praxis*. Madrid: Tecnos, 1987, p. 314-334, (daqui em diante, TP).

<sup>24</sup> Veja a respeito HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.



conceitos sobre a realidade exterior. Dessa forma, a ciência torna-se um instrumento de coleta e classificação dos fatos, não havendo nenhuma preocupação em relação à dimensão histórica dos fenômenos, às contradições e às mudanças do processo e às questões relativas à interação entre poder, conhecimento e valores. O positivismo desconhece que possa haver qualquer relação entre gênese e validade, considerando que o método científico é neutro e que, por isso, não tem qualquer relação com aspectos normativos. Em outros termos, o método científico é ahistórico: “O positivismo só pode valorizar a ‘fé na razão’ quando desvinculada, enquanto conhecimento, de um envolvimento com a práxis na medida em que a razão limitada aceita a manipulação correta das regras lógico-formais e metodológicas (...)”.<sup>25</sup>

A teoria da neutralidade axiológica defendida pelos positivistas sedimenta-se, segundo Habermas,<sup>26</sup> no dualismo que eles estabelecem entre fatos e decisões. Esta separação levanta o problema da legalidade do uso do referencial metodológico das Ciências Naturais nas Ciências Sociais. A conclusão dos positivistas, porém, não é pela aceitação de tipos de racionalidades diferenciadas para cada uma dessas áreas do conhecimento e, sim, pelo reconhecimento da impossibilidade da ação racional no plano da ação prática. Rejeitam qualquer possibilidade de fundamentar racionalmente procedimentos e decisões sociais, a não ser enquanto dimensões de uma conexão funcional de regularidades empíricas, ou seja, só podem ser analisados racionalmente aspectos da relação de correspondência entre meios e fins, jamais os princípios ou os fundamentos da ação social. O que existe na sociedade passível de formulação científica são as regularidades empíricas. Dessa forma, o positivismo mantém uma clara separação entre *ser* e *dever-ser*, considerando que apenas o primeiro é suscetível de análise e planejamento racional. Com isso, fica descartada a possibilidade de se pensar uma alternativa emancipativa para a sociedade, pois o máximo que se pode obter é um planejamento do destino da humanidade, através do uso de técnicas sociais adequadas. A condução histórica e o projeto da humanidade, na concepção positivista, fundem-se, pois, numa perspectiva técnica; interesses sociais e interesses de manutenção do sistema econômico integram-se em um único interesse pela manutenção deste

---

<sup>25</sup> CI, p. 288.

<sup>26</sup> Cf. CI, p. 286 e seq.

último. Tal como a natureza, a sociedade pode ser manipulada como um mecanismo através do desenvolvimento de habilidades técnicas. Daí a necessidade de transferir para o plano técnico-administrativo o planejamento e a condução política da sociedade, visto que, deste controle, acreditam os tecnocratas, depende a evolução da sociedade. Esta, todavia, tem um preço a pagar por tal evolução: a sua própria *despolitização*.

À medida que esse tipo de racionalidade se estende como padrão de cientificidade, o conhecimento científico passa a assumir a função de legitimador das precedentes ideologias dominantes. Diferentemente das ideologias anteriores, porém, a ciência como ideologia oferece o elemento empírico constatável como fator de legitimação política, passando a ser utilizada como o principal recurso de manipulação da opinião pública. Isso se dá, de modo especial, segundo Habermas, pelo controle técnico das demandas sociais, através do isolamento dos interesses e das necessidades coletivas e da sua caracterização como carências privadas, sem qualquer conotação política. Tal estratégia faz com que as necessidades e os interesses não sejam percebidos como extensivos a todos e, portanto, identificados como demandas de classes sociais. Isso, para o autor, não elimina os conflitos de classes, mas os disfarça e os torna latentes, configurando, dessa forma, uma renovada modalidade de dominação alienante. Esta alienação é reforçada pela formação de identidades distorcidas e pela inculcação de falsas concepções de opinião pública e de participação política produzidas pela manipulação dos meios de comunicação de massa.<sup>27</sup>

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

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

---

<sup>27</sup> TCI, p. 76 e seq.

*uma determinada classe e reprime a necessidade parcial de emancipação por parte de outra classe, mas também afeta o interesse emancipador como tal do gênero humano.*<sup>28</sup>

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

*A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias de ação racional dirigida a fins e de comportamento adaptativo.*<sup>29</sup>

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

---

<sup>28</sup> TCI, p. 80.

<sup>29</sup> TCI, p. 74.

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

#### **4 Nova teoria de modernização: a racionalidade sistêmica e a colonização do mundo da vida.**

O aprofundamento da leitura sobre a crise da modernidade é realizado por Habermas no decorrer de toda sua principal obra, *Teoria da ação comunicativa*. Entretanto, é no seu capítulo final que ele aprofunda sua tese de colonização do mundo da vida<sup>30</sup>. Nesse texto, o autor reconstrói o *diagnóstico do nosso tempo*, de Weber, observando especialmente que a diluição das formas de razão objetiva acaba provocando o esfacelamento da força unificadora não coercitiva que as convicções do mundo compartilhadas coletivamente possuíam. A subjetivação da razão provoca o desaparecimento da capacidade de reconciliação dos interesses particulares com os interesses coletivos. Habermas reconhece a validade do trabalho de Weber e acolhe os seus diagnósticos sobre a *perda do sentido* e a *perda da liberdade*<sup>31</sup> em decorrência da tecnificação e burocratização do mundo moderno. No entanto, reavalia essas conclusões, na busca da superação de algumas inconsistências que ele identifica na avaliação de Weber, destacando dois limites na teoria weberiana que precisam de reformulações:

- a) a análise de Weber sobre o processo de racionalização é apenas parcial e isso decorre do fato de ele assumir um conceito de racionalidade restrito, isto é, a racionalidade intrumental ou a racionalidade com respeito a fins. Esta racionalidade é restrita demais, no entender de Habermas, para dar conta de toda gama de fenômenos a que Weber se propõe a analisar; por isso, considera que, para chegarmos a um diagnóstico

---

<sup>30</sup> Veja TAC 2, p. 427 e seq.

<sup>31</sup> Max WEBER elabora esses diagnósticos especialmente em duas obras: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1987, e *Economia y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992.

mais completo sobre a realidade do nosso tempo, precisamos de um conceito de racionalidade mais complexo, que englobe também os aspectos prático-morais e estético-expressivos, ou seja, do conceito de uma racionalidade comunicativa;

- b) Weber, apesar de iniciar seu diagnóstico da modernidade analisando a racionalização no nível das visões de mundo, não desenvolveu um conceito de racionalidade substancial capaz de esclarecer o processo de racionalização cultural e o surgimento das suas diferentes esferas. No entender de Habermas, Weber usa um conceito complexo de racionalidade, porém pouco esclarecido, equiparando o padrão de racionalização que representa a racionalização instrumental, próprio do capitalismo, com a racionalização social em geral. Por conseqüência, Weber não consegue diferenciar e preservar os elementos positivos do processo de racionalização e acaba caindo numa percepção negativa sobre o potencial emancipativo da racionalização.<sup>32</sup>

Para dar conta dessas limitações, Habermas propõe uma reinterpretação da emergência dos subsistemas da ação racional que ultrapasse os moldes da teoria da ação e que explicito o amplo e complexo processo de racionalização decorrente do progressivo desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da humanidade. Habermas vai encontrar no modelo comunicativo uma compreensão mais profunda e complexa para o processo da racionalização. Para tanto, acha importante manter separados, analiticamente, os processos de racionalização das esferas da ação comunicativa dos subsistemas de ação econômica e administrativa. Tal separação é de fundamental importância para a alternativa teórica que Habermas apresenta para analisar criticamente a sociedade moderna com base em duas novas categorias: *sistema e mundo da vida*.

Não é nosso interesse, nesse ponto, aprofundar-mo-nos na reconstrução da teoria da racionalidade de Weber, empreendida por Habermas, mas apenas nos servir dos elementos dessa reconstrução que nos possam ajudar a realizar o diagnóstico da crise da modernidade. Nesse

---

<sup>32</sup> Essa síntese foi retirada, com pequenas alterações, do texto de CENCI, Angelo. A reconstrução habermasiana das teses da teoria da racionalização de Weber. In: *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996, p. 42-43.

sentido, *sistema* e *mundo da vida* são as categorias que servem de referenciais, justamente por ser a partir delas que Habermas realiza a sua leitura da modernidade.

A tese de Habermas sobre as patologias da modernidade é sintetizada como o processo que ele denomina de “colonização do mundo da vida”, que significa a interferência, em grau cada vez maior, da racionalidade sistêmica no mundo da vida. Habermas, baseado em Marx, retoma a idéia desenvolvida por este de que, no capitalismo, ocorre uma crescente instrumentalização das formas tradicionais de vida, especialmente pela transformação do trabalho concreto em unidade de força de trabalho abstrato. Esse processo, bem como a reificação das relações de mercado, que atribui a elas uma vida quase natural, torna-se, no entendimento de Habermas, a mediatização do mundo da vida, provocando o desacoplamento e a autonomização do sistema econômico. Diferentemente de Marx, no entanto, Habermas considera que esse processo não ocorre, apenas, no plano econômico, estendendo-se também às outras esferas da vida, ou seja, a reificação atinge a quase totalidade das instâncias da vida humana, destruindo não apenas as formas de vida tradicionais, mas também as formas pós-tradicionais e as próprias conquistas da modernidade. Assim, a colonização não representa, apenas, uma ameaça de reificação das relações econômicas, mas a dominação da racionalidade sistêmica, instrumental, em instâncias em que deveria prevalecer a racionalidade comunicativa. A reificação que Habermas quer esclarecer é aquela decorrente da expansão da integração sistêmica, que começa a solapar as funções essenciais à reprodução do mundo da vida racionalizado.

A colonização do mundo da vida começa a ocorrer quando os meios sistêmicos do dinheiro e do poder passam a deslocar a “socialização comunicativa” e começam a assumir a função integradora que a esta cabe no plano da integração social. À medida que o mundo da vida passa a ser subordinado aos imperativos sistêmicos, os elementos prático-morais acabam sendo eliminados da vida privada e da vida pública e o cotidiano torna-se cada vez mais monetarizado e burocratizado. O fenômeno da “jaula de ferro”, descrito por Weber, e o processo de “coisificação” de Marx ocorrem, no entender de Habermas, em razão dessa dominação do mundo sistêmico sobre o mundo da vida. É o que ele expressa ao descrever a sua tese sobre as patologias da modernidade:

*A hipótese global que de tudo isto se obtém para a análise dos processos de modernização é que o mundo da vida, progressivamente racionalizado, acaba*

*desacoplado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a Economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência. Esta dependência, que provém de uma mediatização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, assume a forma patológica de uma colonização interna na medida em que os desequilíbrios críticos na reprodução material (isto é, as crises de controle analisáveis em termos de teoria dos sistemas) só podem evitar-se ao custo de perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida (ao custo de crises, pois, que “subjetivamente” experimentam-se como ameaças à identidade ou de patologias).<sup>33</sup>*

Em decorrência desse processo, Habermas realiza uma nova leitura das teses de Weber sobre a perda da liberdade e a perda do sentido, constatando que o avanço da burocratização não é decorrente de uma forma mais avançada de racionalização, como afirmara Weber, mas é um sinal de um novo nível de diferenciação sistêmica, vinculada ao crescente desacoplamento da economia e do Estado do sistema institucional do mundo da vida. Esse desacoplamento pode ser constatado em três dimensões: a) na relação de indiferença entre organização e personalidade na medida em que, cada vez mais, as instituições desvinculam as ações ajustadas ao sistema das estruturas de sentido e de motivação do indivíduo, fazendo com que este, sob a alegação da livre-escolha, opte por uma “pertença voluntária” e “obediente” à organização, passando a considerar a vida privada como mera contingência; b) a relação de indiferença da organização para com a cultura e a sociedade, expressa pela prática do princípio da neutralidade ideológica em relação às tradições culturais, para, através disso, resguardar seu espaço de configurações de programas e garantir sua própria legitimação mediante o mecanismo da instrumentalização da cultura a serviço de sua manutenção; c) a independentização da organização em relação aos contextos do mundo da vida - pela neutralização das ações sistêmicas em relação ao âmbito da vida, delimitando os campos de atuação de cada sistema - e a suspensão, pelo menos parcial, das ações comunicativas no âmbito das ações sistêmicas, passando as ações a serem administradas através de mecanismos de controle assegurados por meio do direito formal.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> TAC 2, p. 432-433.

<sup>34</sup> Cf. TAC 2, p. 436-438.

Diferentemente de Weber, Habermas não entende que o paradoxo da racionalização não tenha saída e que a humanidade esteja condenada a uma “jaula de ferro” como consequência do processo de burocratização. O processo de “desacoplamento” entre mundo da vida e sistema pode representar uma possibilidade concreta para que a humanidade supere certas limitações que anteriormente impediam seu desenvolvimento racional. Habermas percebe que o diagnóstico weberiano da racionalização é incompleto e que, apesar do avanço da burocratização no mundo sistêmico, este não consegue se independentizar totalmente de contextos do mundo da vida; mesmo os âmbitos de ação organizados formalmente continuam sendo orientados pelo mecanismo do entendimento.<sup>35</sup> Por isso, ele propõe uma nova leitura do diagnóstico do nosso tempo, afirmando que a perda de sentido e a perda da liberdade devem ser compreendidas como “efeitos de um distanciamento entre sistema e mundo da vida”.<sup>36</sup> A explicação não deve ser buscada nos diferentes tipos de orientação da ação, como pretendia Weber, mas entre dois tipos diferentes de socialização.

A perda de sentido e a perda da liberdade não decorrem, portanto, do desenvolvimento da racionalidade burocrática no mundo sistêmico, mas do avanço desta racionalidade sobre o mundo da vida, na tentativa de colonizá-lo. Por isso, a busca das explicações desses fenômenos não pode ser feita concentrando-se a análise apenas em uma dessas instâncias, mas, sim, na relação entre ambas e no rompimento das suas fronteiras. Só quando a esfera sistêmica invade a esfera do mundo da vida é que surge o problema da perda de sentido e da perda da liberdade; de outra parte, o surgimento desses fenômenos só se torna factível porque existe um “fundo de possibilidades projetadas contrafactualmente”, que torna possível organizar a ação social de forma diferenciada da ação sistêmica. Sem esse fundo de possibilidades contrafactuais – que se encontra assentado no mundo da vida, sendo assegurado pela reprodução racional deste último

---

<sup>35</sup> Habermas utiliza o conceito de *entendimento* dentro da sua concepção de racionalidade comunicativa, atribuindo-lhe dois sentidos essenciais: “a) como compreensão dos atos de fala; b) como produção do entendimento, isto é, a realização do consenso entre os participantes da comunicação acerca de fatos, objetivos, avaliações, normas sociais e experiências e vivências subjetivas.” (Cf. SIEBENEICHLER, op. cit., p. 169, nota 49).

<sup>36</sup> TAC 2, p. 451.



através da “socialização comunicativa”–, não emergiriam os problemas da perda de sentido e da perda da liberdade.

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

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

A tese de Habermas sobre as patologias da modernidade é a de que “o mundo da vida, progressivamente racionalizado, fica desligado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência”.<sup>37</sup> O mundo da vida torna-se mediatizado pelos imperativos sistêmicos e adota a forma patológica de “colonização interna”, em que os desequilíbrios da reprodução material só podem ser controlados sob o custo de “perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida”. Os problemas nos planos econômico e administrativo encontram solução na monetarização e na burocratização da prática da vida cotidiana nos âmbitos privado e público. O sistema econômico

---

<sup>37</sup> TAC 2, p. 432.

resolve suas dificuldades de forma unilateral, submetendo a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida de consumidores e empregados. O sistema administrativo, por sua vez, encontra suas soluções apoderando-se dos processos espontâneos de formação de opinião e da vontade coletiva, esvaziando-os de conteúdo e conectando-os a processos técnicos e a legitimações procedimentais.<sup>38</sup>

Habermas constata que, por meio desse processo de colonização do mundo da vida, o capitalismo avançado tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Esse sucesso deve-se, segundo Habermas, às compensações que o capitalismo avançado oferece em troca do controle sobre os papéis de *empregado e de cidadão*, as quais – controladas pelo sistema e a ele favoráveis – são oferecidas através dos papéis de *consumidor privado* e de *cliente público* do Estado de Bem-estar. Com isso, o cidadão e a sociedade tornam-se duplamente dependentes do sistema: de um lado, pela transferência de seu poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado e, de outro, pela sua quase inteira submissão aos ditames do consumo. Assim, o indivíduo torna-se sujeito aos imperativos do controle burocrático, administrativo e econômico em detrimento da sua liberdade e de sua autonomia inerentes a seu mundo da vida. Com a imposição legaliforme do Estado, a esfera da vida privada perde sua força de orientação, gerando problemas de legitimação; o dever ético passa a ser substituído por atitudes instrumentais e a ação política fica reduzida à luta pelo exercício do poder legítimo, indiferente a qualquer valor ético e a qualquer compromisso social. Isso é que irá provocar o surgimento das patologias, como a perda da liberdade, a perda do sentido e o empobrecimento cultural, as quais ameaçam o mundo da vida.

O empobrecimento cultural do mundo da vida, outra consequência da sua colonização, relaciona-se ao progressivo ingresso da cultura de especialistas, que provoca a desintegração da cultura, a qual constitui a base da prática cotidiana dos indivíduos. As formas de argumentação cada vez mais sofisticadas e herméticas dos especialistas tornam difícil ou quase impossível a compreensão das argumentações por parte da maioria dos indivíduos. A especialização, à medida

---

<sup>38</sup> Cf. TAC 2, p. 432 e seq.

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

À medida que cresce o hermetismo das culturas dos especialistas, cresce também a dificuldade do indivíduo médio de fazer uso efetivo do arsenal cognitivo da modernidade cultural. Apesar de ser diariamente bombardeado por uma quantidade cada vez maior de informações, o cidadão da sociedade moderna sente-se cada vez mais confuso e impotente para avaliar qualquer informação: “o poder de sintetização da consciência cotidiana lhe é roubada, tornando-a fragmentada.”<sup>39</sup> A fragmentação da consciência é a forma de manipulação ideológica que hodiernamente predomina. Com efeito, escreve Habermas:

*No lugar da falsa consciência, hoje aparece a consciência fragmentada, que impede o esclarecimento a respeito do mecanismo da reificação. As condições para uma colonização do mundo da vida são conseqüentemente preenchidas: logo que é despido de seu véu ideológico, o imperativo de subsistemas independentes pressiona, a partir do exterior, o mundo da vida e compele à assimilação, como senhores coloniais numa sociedade tribal. E as perspectivas da cultura nativa são tão dispersas, que não podem ser suficientemente coordenadas a ponto de permitir que as atividades da metrópole e mercado mundial sejam decifradas de um ponto de vista periférico.*<sup>40</sup>

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

---

<sup>39</sup> WHITE, Stephen K. *Razão, justiça e modernidade*: a obra recente de J. Habermas. São Paulo: Ícone, 1995, p. 114.

<sup>40</sup> Apud, *ibid.*, p. 114.

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

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

## CAPÍTULO 2

### **1 A crise do esclarecimento: desconstrução x reconstrução do projeto da modernidade**

O diagnóstico de Habermas não se esgota na análise das patologias socioculturais e econômicas da sociedade moderna, uma vez que ele tem como desafio localizar, nas raízes mais profundas da racionalidade moderna, as causas dessa crise. Para tanto, lança seu olhar crítico sobre o projeto que nasce com a modernidade, buscando nele encontrar argumentos que sejam capazes de dar sustentação ao processo de reconstrução do poder emancipador da racionalidade humana. O projeto filosófico de Habermas consiste em descortinar o processo histórico que provocou o surgimento de uma visão reduzida de razão, visão expressa tanto pelas abordagens conservadoras como pelas pós-modernas, cuja tese fundamental prega a ruptura entre racionalidade e modernidade e, em consequência, o esgotamento do projeto da modernidade. O autor joga-se, com dedicação, contra as teses dos intelectuais que defendem o esgotamento do potencial libertador da humanidade e o fim do projeto iluminista, mostrando as incongruências de tais teorias; retoma o projeto da modernidade e desloca a discussão sobre este para o plano de uma racionalidade comunicativa.

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

buscando encontrar nos diferentes filósofos elementos capazes de elucidar as aporias da racionalidade moderna e, ao mesmo tempo, argumentos capazes de auxiliar na sua reconstrução.

## 2 Retomada do projeto da modernidade

A modernidade, enquanto um período específico da história da humanidade, é de difícil definição, e as divergências quanto ao significado e à periodicidade desse fenômeno são diversas.<sup>1</sup> Nossa abordagem, no entanto, fundamentar-se-á na concepção que Habermas desenvolve especialmente em suas obras *Discurso filosófico da modernidade* e *Teoria da ação comunicativa*.

A modernidade, segundo Habermas, designava, por volta de 1800, o novo tempo iniciado em torno de 1500, marcado pelos grandes acontecimentos históricos da descoberta do novo mundo, do Renascimento e da reforma protestante.<sup>2</sup> Este novo tempo tem como principal característica uma relação essencial com uma nova racionalidade que começa a se desenhar especialmente na Europa, a qual, segundo Habermas, é diagnosticada com muita propriedade por Weber.

*Para Max Weber era ainda evidente a relação íntima, não apenas contingente, portanto, entre a modernidade e aquilo que ele designou como racionalismo ocidental. Ele descreveu como racional esse processo de desencanto que levou a que a desintegração das concepções religiosas de mundo gerasse na Europa uma cultura profana. As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram aí a formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de aprendizagem segundo as leis internas dos problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente. Mas não foi apenas a profanização da cultura ocidental que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização, foi*

---

<sup>1</sup> O debate sobre o conceito de *modernidade* apresenta-se hoje numa gama extensa de obras. Para o presente trabalho, no entanto, além das obras de Habermas – especialmente DFM –, basear-nos-emos, basicamente, nos textos de MELLO E SOUZA, Nelson. *Modernidade: desacertos de um consenso*. Campinas: Unicamp, 1994; LÖWI, Michel. A escola de Frankfurt e a modernidade: Benjamin e Habermas. *Novos Estudos Cebrap*. n.32., mar/1992, (119-127), KARL, Frederick R. *O moderno e o modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988; KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

<sup>2</sup> Cf. DFM, p. 16-17.

*sobretudo o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais estão marcadas pela diferenciação desses dois sistemas, interligados de modo funcional, que se cristalizaram em volta do cerne organizatório da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado.*<sup>3</sup>

Para Habermas, foi Hegel quem, pela primeira vez, tomou consciência, no plano conceitual, da relação interna entre modernidade e racionalidade; foi ele quem, inicialmente, elaborou um claro conceito de modernidade, explicitando a dinâmica interna de suas figuras. Por isso, a apropriação do conceito hegeliano de modernidade é de fundamental importância não apenas para que entendamos o problema de sua relação interna com a racionalidade, mas para “podermos avaliar a razão daqueles que fazem suas análises partindo de outras premissas”<sup>4</sup>, como é o caso de Nietzsche, de Heidegger e dos pós-modernos.

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

*O espírito da época [Zeitgeist], um dos novos termos que inspiraram Hegel, caracteriza o presente como uma transição que se consome na consciência da aceleração e na expectativa do que há de diferente no futuro. “Não é difícil, – escreve Hegel no prefácio à Fenomenologia do Espírito – ver que o nosso tempo é um tempo de nascimento e de passagem para um novo período. O espírito rompeu com o que era até agora o mundo da sua existência e representação e está a ponto de afundar no passado, está a operar a sua transfiguração[...]. A frivolidade e o tédio que vão minando o que ainda existe, o vago pressentimento de um desconhecido são prenúncios de que se prepara algo de diferente. Este esboroar gradual [...] é interrompido pelo nascer do sol que, qual um relâmpago, revela de súbito a imagem do mundo novo”.*<sup>5</sup>

O mundo novo ou moderno diferencia-se do mundo antigo porque se abre prospectivamente para a dimensão do futuro em cada momento do presente, que só é presente na medida em que se consome em relação ao engendramento do futuro, na medida em que repete e intensifica o limiar de um novo começo. A consciência histórica da modernidade é uma

---

<sup>3</sup> DFM, p. 13-14.

<sup>4</sup> DFM, p. 16.

<sup>5</sup> DFM, p. 17-18

consciência que tramita entre o novo e o novíssimo tempo, novo tempo que anuncia a ruptura com o passado, a aurora da *Aufklärung*, último estágio da história. O novo tempo é o tempo da revolução, da emancipação, do progresso, do desenvolvimento, da crise, do espírito do tempo, do domínio pleno da razão.

A modernidade representa a libertação do homem de toda e qualquer outra dependência que não a da autofundamentação racional. A modernidade não pode e não quer mais tomar de empréstimo seus critérios de medida e de orientação dos modelos passados, fornecidos por outra época, oriundos da tradição, da religião ou da metafísica. A modernidade quer e precisa criar a partir de si mesma a sua própria normatividade, tornando-se, portanto, dependente de si mesma na criação de referências valorativas fundamentadoras; ela não pode fugir mais do destino de ter que se autodeterminar.

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

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



O projeto de Bacon é desenvolvido em sua obra *Novum organum*,<sup>6</sup> que pode ser resumida nos seguintes pontos:

- c) o homem é “o ministro e intérprete da natureza” e pode aprender a dominá-la pela observação; para tanto, ele deverá desenvolver instrumentos que possam ajudá-lo a conhecer e a controlar a natureza;
- d) até o presente momento, o trabalho de investigação e os métodos utilizados pela humanidade têm apresentado poucos resultados; o que conseguiram foi o homem a cometer muitos enganos e a permanecer na ignorância e na superstição em relação à natureza. Por isso, faz-se necessária uma depuração crítica dos métodos até agora utilizados para que se possa localizar as causas dos equívocos que produziram;
- e) os erros cometidos pelos pensadores no decorrer da história decorrem de conclusões precipitadas em relação à pesquisa e à negligência nos processos de observação e de análise dos fatos e dados observados;
- f) a base sobre a qual se assenta o conhecimento anterior é equivocada e, por isso, não adianta seguir esse caminho. Deve-se iniciar a reestruturação da ciência a partir de seus fundamentos, retornando à investigação dos fenômenos, partindo dos fatos concretos oriundos da experiência para, depois, chegar a formas gerais. O método do conhecimento é indutivo e só o respeito ao seu processo permitirá que se chegue a conhecimentos verdadeiros.

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

---

<sup>6</sup> BACON, Francis. *Novum organum*. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os pensadores).

Descartes e seus seguidores racionalistas constituem outra corrente que lança bases, embora sob outra ótica, da racionalidade moderna. Já no início de seu *Discurso do método*<sup>7</sup>, Descartes deixa transparecer uma nova atitude frente à existência e à razão, quando destaca especialmente o caráter subjetivo desta última, mostrando a sua condição de assentamento na existencialidade humana. A base da racionalidade é a condição humana colocada sob suspeita quanto à sua possibilidade de conhecer. Do ser humano localizado historicamente, dotado de racionalidade, que desenvolve argumentos no sentido de tornar claros e distintos os fundamentos que lhe permitam chegar a certezas em relação à existência de si mesmo e do mundo, emerge o conhecimento. Assim, o conhecimento é produto da atividade reflexiva da razão humana, não fruto de revelações e emanações de entidades mágicas.

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

Como podemos perceber, a argumentação de Descartes, fundada no *cogito*, estabelece a subjetividade como instância de fundamentação do conhecimento e criadora de significação. É a

---

<sup>7</sup> DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores). Veja, também, COTTINGHAM, John. *A filosofia de Descartes*. Lisboa: Edições 70, 1989.

consciência subjetiva, racional e autônoma quem produz seus próprios atos e sentidos e, só assim, ela pode fugir de enganos e das ilusões que emanam do seu entorno.

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

A visão plenipotenciária e unitária da razão de Bacon e Descartes traz, contudo, duas conseqüências problemáticas: o problema da unidade do método e da unidade do objeto. Considerando tratar-se de uma mesma razão que se aplica nos vários campos de conhecimento e como se trata de estabelecer sempre o mesmo tipo de certeza que tem por paradigma a evidência matemática, chega-se à conclusão de que só é possível conceber um único método. Em qualquer circunstância, o saber objetivo exige a mesma atitude metodológica. De outra parte, se a objetividade é constituída a partir dessa unidade metódica, segue-se que um único tipo de objeto é adequado a esse método. Embora possa existir uma diversidade de objetos, o conhecimento evidente implica a constituição de uma uniformidade intelectual dessa diversidade de objetos. Assim, ao estabelecer a evidência do conhecimento matemático como modelo para todo o conhecimento verdadeiro, Descartes acaba reduzindo o potencial cognoscitivo da humanidade e prejudicando uma visão mais clara da relação entre o teórico e o prático. O modelo de racionalidade está definitivamente posto e, como tal, todos os domínios do saber devem segui-lo; o sentido último do progresso do conhecimento está, então, na expansão desse modelo.

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

*A intersubjetividade da validade das leis morais, admitida a priori mediante a razão prática, permite a redução do agir ético à acção monológica. A relação positiva da vontade com as vontades dos outros é subtraída à comunicação possível e substituída pela concordância transcendentalmente necessária de atividades teleológicas isoladas, que obedecem a leis universais abstractas. Sendo assim, a acção moral, no sentido de Kant, apresenta-se mutatis mutandis como um caso especial do que hoje chamamos de acção estratégica.<sup>8</sup>*

A epistemologia positivista e seus critérios de cientificidade são, com efeito, a manifestação mais acabada dessa idéia de racionalidade estratégica. Baseado no modelo da objetividade e do formalismo físico-matemático, o positivismo reduz o conhecimento ao processo de conformação a esse modelo, do que decorre um resultado cruel: a homogeneização de todos os fatos e a perda do poder crítico-reflexivo da razão. A razão, ao conceber-se como absoluta e invariável, deixa de pensar-se a si mesma, perdendo, com isso, seu caráter autocertificador e

---

<sup>8</sup> TCI, p. 22.

autofundamentador. É isso que Habermas expressa numa frase lapidar em *Conhecimento e interesse*: “recusar a reflexão, isto é o positivismo”.<sup>9</sup>

A crítica à visão homogeneizadora da razão em Kant, contudo, já recebe suas primeiras elaborações em Hegel. Diante do quadro de perda de referenciais e desafiado pela necessidade de superar as fragmentações que a visão kantiana engendrara, Hegel vai encontrar uma nova estrutura de sustentação da razão moderna: a subjetividade. Tal subjetividade, em Hegel, não conecta a sua constituição com a reflexão de um eu solitário sobre si mesmo, mas a concebe a partir da unificação comunicativa de sujeitos opostos. O conceito hegeliano de *subjetividade*, como identidade do universal e do particular, opõe-se àquela unidade abstrata da consciência pura de Kant, a razão formal, que se autoconstitui solipsisticamente. Para Habermas, ao introduzir o conceito de subjetividade, Hegel descobre um novo princípio, que vai se constituir no principal propulsor dos tempos modernos. O próprio Hegel reconhece isso quando afirma que “o princípio do mundo moderno em geral é a liberdade da subjetividade; segundo este princípio todos os aspectos essenciais patentes na totalidade espiritual desenvolvem-se para aceder aos seus direitos”.<sup>10</sup>

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

---

<sup>9</sup> CI, p. 23.

<sup>10</sup> Apud DFM, p. 27.

*a) o individualismo: no mundo moderno a peculiaridade infinitamente particular pode fazer valer as suas pretensões; b) direito à crítica: o princípio do mundo moderno exige que o que deve ser reconhecido por cada um se lhe apresente como algo legítimo; c) autonomia do agir: é característico dos tempos modernos o facto de nos querermos responsabilizar pelo que fazemos; d) filosofia idealista: Hegel considera ser tarefa dos tempos modernos que a filosofia apreenda a idéia que sabe de si própria.<sup>11</sup>*

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

Hegel constata, no entanto, que o princípio da subjetividade, com sua estrutura de autoconsciência e reflexão, não é fonte suficiente para estabelecer toda a orientação normativa, para unificar as esferas da ciência, da moral e da arte e para estabilizar ou promover uma nova formação histórica, regenerando o poder unificador que anteriormente pertencia à religião. Em decorrência, Hegel desenvolve o conceito de Absoluto, buscando com ele assegurar o poder unificador da razão. No entender de Habermas, essa opção de Hegel, apesar de, formalmente, garantir o poder unificador da razão, retirou desta o poder de, efetivamente, interferir na realidade, pois ela não mais se dirige contra a realidade, mas apenas contra as abstrações difusas que se intrometem entre a consciência subjetiva e a razão configurada objetivamente. A realidade já está pré-decida, pré-coordenada, predeterminada. Dessa forma, conclui Habermas, “a filosofia não pode ensinar o mundo a ser como ele deve ser; nos seus conceitos apenas se reflete a realidade como ela é”.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> DFM, p. 27-28.

<sup>12</sup> DFM, p. 50.

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

*A faculdade de reflexão aplicada a si mesma revela-se, claro está, também o negativo de uma subjetividade autonomizada, posta de modo absoluto. Por isso, a racionalidade do entendimento, que a modernidade sabe que é sua propriedade e a qual reconhece como único vínculo, alarga-se até à razão seguindo as pegadas de uma dialética do iluminismo. Contudo, enquanto saber absoluto, esta razão acaba por tomar uma forma que é de tal forma imponente que não só resolve o problema inicial da autocertificação da modernidade, como resolve demasiado bem: a questão sobre a autocompreensão genuína da modernidade perece ao som das gargalhadas irônicas da razão. Pois a razão ocupou agora o lugar do destino e sabe que todo o acontecer de significado essencial já foi decidido. Assim, a filosofia de Hegel satisfaz a necessidade de modernidade de autofundamentação somente ao preço de um alargamento da atualidade e de uma desagudização da crítica. Por fim, a filosofia retira o peso da sua presença, destrói o interesse que há por ela e recusa-lhe a vocação para a inovação crítica.<sup>13</sup>*

E complementa Habermas:

*Hegel não é o primeiro filósofo que pertence aos tempos modernos, mas é o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema. Na sua teoria torna-se visível a constelação conceptual entre modernidade, consciência do tempo e racionalidade. No fim é o próprio Hegel que destrói esta constelação, porque a racionalidade, dilatada até o espírito absoluto, neutraliza as condições sob as quais a modernidade adquiriu uma consciência de si mesma. Com isto Hegel não resolveu o problema da autocertificação da modernidade. Contudo, para os tempos posteriores a Hegel decorre daí a conseqüência de que para o tratamento deste tema só ganha opção aquele que conceber o conceito de razão de um modo mais modesto.<sup>14</sup>*

---

<sup>13</sup> DFM, p. 49.

<sup>14</sup> DFM, p. 50.

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

### **3 Nietzsche: o ponto de viragem no pensamento moderno**

A entrada de Nietzsche no cenário da modernidade é considerada por Habermas como *Drehscheibe*, placa giratória ou ponto de viragem que altera a direção da trajetória anterior seguida pelo discurso filosófico da modernidade.<sup>15</sup> Essa viragem apresenta um duplo aspecto: primeiramente, por Nietzsche negar-se a reempreender a tarefa de proceder a uma nova revisão imanente do conceito de razão e optar por uma crítica radical da razão; em segundo lugar, por assumir uma postura totalmente contrária ao projeto da modernidade, desacreditando da razão como recurso capaz de promover a emancipação humana e apelando à mediação do mito como saída para os impasses promovidos pela modernidade. Nietzsche coloca sob suspeita o poder esclarecedor da razão e substitui a adaptação à ordem racional do mundo pela exaltação da vontade, da paixão; rejeita o pensamento do sujeito e mostra que este se identifica com o utilitarismo e a subordinação. A subjetividade, enquanto unidade substancial, desempenha a função de autoconservação sob a forma da dominação e do disfarce. Tanto o sujeito, como o

---

<sup>15</sup> Cf. DFM, p. 89. Para analisar a temática referente ao papel de Nietzsche no contexto da crítica à modernidade, estaremos utilizando os seguintes textos de HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade e Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos, 1994, (daqui em diante, SN).



conjunto das categorias do entendimento e das regras da lógica possuem estatuto de ficção que se impõe como *a priori* coercitivo a toda interpretação cotidiana ou científica do mundo. Este *a priori* nasce, no entender de Nietzsche, do adestramento nas regras gramaticais da língua de cada povo e é resultado da necessidade prática de conservação e reprodução da vida. A crença na verdade dos juízos sintéticos *a priori* repousa sobre estimativas de valor, correspondendo sempre à tarefa de assegurar a existência; os juízos sintéticos são sempre, portanto, juízos de valor fisiologicamente condicionados. Não correspondem, em decorrência, a uma realidade objetiva, mas subsistem apenas em relação a um prévio contexto de interesse na realidade. O conhecimento é um meio de afirmação própria do homem e está a serviço da adaptação e do domínio da natureza. A rede de formas simbólicas, as teorias, criadas sobre a natureza, tem a função de colocar sob controle o meio ambiente ameaçador e assegurar a reprodução da vida. A ciência é uma abstração concebida pela humanidade através da linguagem para garantir a sobrevivência. “O peculiar ‘instinto de verdade’ é só um dever moral ‘que a sociedade impõe para existir’: ser veraz quer dizer usar as metáforas comuns, e portanto, expressadas moralmente; [...] mentir segundo uma convenção estabelecida.”<sup>16</sup> Na gramática da linguagem, estão dadas as regras segundo as quais nós ordenamos categorialmente os conteúdos metafóricos da ciência. A ciência não deixa de ser uma ideologia, uma crença criada pelo homem em vista de sua sobrevivência. Ela faz parte de um mundo simbólico que projeta fantasias e ilusões desiderativas que permitem uma satisfação virtual, a compensação diante dos fracassos e a dissimulação das debilidades e dos perigos reais. No entender de Giacóia Júnior,

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

---

<sup>16</sup> SN, p. 46.

*melhor corresponde à tarefa de assegurar a existência, isto é, à tarefa de alargamento de nosso poder de disponibilidade técnica sobre a natureza.*<sup>17</sup>

Com efeito, para Nietzsche, a compulsão que nos força a considerar como verdadeiros os prejuízos *a priori* da razão não resulta do fato desses serem verdadeiros em sentido transcendental, mas seu sentido de verdade emerge da necessidade que temos de considerá-los de tal forma em função da exigência de nossa sobrevivência. A necessidade prática da reprodução da vida é que nos leva acreditar nos prejuízos. A constituição da razão humana, da sua lógica, das suas categorias, decorre da necessidade de sobrevivência da espécie humana, sendo determinadas, portanto, fisiologicamente: “a prescrição de determinadas funções gramaticais é, em último sentido, a prescrição de juízos fisiológicos de valor”.<sup>18</sup>

Em Nietzsche, portanto, a noção de verdade reduz-se à noção de prestabilidade para a conservação da vida e todo o conhecimento possível é inexoravelmente interpretação e, portanto, relativo e decorrente das condições empíricas de cada momento histórico. O ato de conhecer é um ato de crença na verdade. Não existe um “mundo verdadeiro”;<sup>19</sup> a existencialidade de qualquer mundo depende da infinita multiplicidade de crenças na verdade das interpretações determinadas pelos nossos afetos.<sup>20</sup>

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

*atesta que as funções constitutivas do mundo desempenhadas pelo aparelho categorial inerente à linguagem devem ser pensadas como tendo se originado de condições empíricas. O déficit teórico que a argumentação de Nietzsche, segundo Habermas, não pode resolver, é que o sentido do termo empírico não pode mais ser pensado, decididamente, no mesmo plano das categorias da razão, surgidas*

---

<sup>17</sup> GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Nietzsche e a modernidade em Habermas. *Perspectivas*. São Paulo, v. 16, 1993, p. 56-57.

<sup>18</sup> SN, p. 50-51.

<sup>19</sup> “Toda a crença, todo considerar verdadeiro é necessariamente falso, uma vez que inexiste todo e qualquer ‘mundo verdadeiro’, resolvendo-se o único mundo existente na multiplicidade das perspectivas e das interpretações.” (GIACÓIA JUNIOR, op. cit., p. 57-58).

<sup>20</sup> Cf. CI, p. 305 e seq.

*como condições empíricas de conservação e crescimento do sujeito coletivo e que se expressam no quadro transcendental das avaliações. [...] Esse novo sentido do termo “empírico” só poderia ser reportado a um plano metateórico de auto-reflexão da crítica do conhecimento, ao qual o discurso nietzschiano é forçado a renunciar, do mesmo modo que se vê forçado a renunciar ao próprio conceito de verdade: uma vez que os “preconceitos da razão” são determinados por apreciações valorativas de natureza fisiológica, a verdade dos juízos formados a partir dos “preconceitos da razão” jamais poderia consistir na correspondência de um “real em si”; nossos juízos sintéticos a priori se legitimam e subsistem apenas em relação a um prévio contexto de interesse na realidade.<sup>21</sup>*

Com sua crítica, Nietzsche acaba desacreditando totalmente da dialética do esclarecimento, embora faça uso dela para criticar a racionalidade moderna; renuncia a toda a crítica conseqüente do conhecimento e nega a idéia de progresso e da historicidade da razão.<sup>22</sup> A modernidade foi até agora o triunfo do niilismo, da alienação da energia humana voltada contra o próprio ser humano; a razão da modernidade é, na medida em que busca conceptualizar a realidade, objetivante e dominadora.<sup>23</sup> Os preconceitos da razão são determinados por apreciações de ordem fisiológicas e a verdade se reduz à noção de prestabilidade para a conservação e reprodução da vida. A ciência não é emancipatória, mas niilista; ela age sob a determinação de um único interesse, o interesse técnico da autoconservação. Seu critério de verdade é determinado pela utilidade biológica. Os seres humanos interpretam o mundo de acordo com as suas necessidades e, por isso, não existe a possibilidade de se estabelecer uma única verdade sobre ele; o mundo é passível de várias interpretações, o que implica dizer que todo o conhecimento é apenas interpretação e, em decorrência, relativo.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> GIACÓIA JÚNIOR, op. cit., p. 57.

<sup>22</sup> “Com isso, pode-se agora declinar o outro ponto de vista, de acordo com o qual deve ser considerada a radical mudança de rumo impressa por Nietzsche ao discurso filosófico da modernidade. Se Nietzsche, por um lado, é forçado a renunciar a uma revisão crítica imanente do conceito de razão, seus próprios argumentos forçam-no, por outro lado, a desacreditar, descartando-a, de toda a confiança na dialética da *Aufklärung*, ainda que ele a utilize, como estratégia de pensamento, para aplicá-la à própria *Aufklärung* histórica como arma de combate que pretende explodir os simulacros onde se abrigara a razão moderna.” (Ibid., p. 59).

<sup>23</sup> Sobre a crítica niilista do conhecimento em Nietzsche, veja SN, p. 31 e seq.

<sup>24</sup> Cf. CI, p. 308-310. Veja, especialmente, citação 128.

Apesar da sua visão pessimista sobre o poder do conhecimento,<sup>25</sup> Nietzsche continua acreditando na possibilidade da regeneração da espécie humana. Para tanto, a humanidade precisa retornar à celebração do mito dionisíaco e da arte.<sup>26</sup> Somente a renúncia ao ideal do ser individual e o triunfo da vontade da vida permitirão a libertação da humanidade. O homem moderno, vazio de mitos, só pode esperar de uma nova mitologia a redenção que poderá suprir todas as mediações.<sup>27</sup> Dionísio é vida, o princípio supra-individual, unidade originária que poderá restabelecer o real poder ao ser humano. Essa restauração da unidade originária, entretanto, dar-se-á pela obra de arte e não mais pelas celebrações religiosas e pelo culto. Para Nietzsche, o mundo só pode ser justificado como fenômeno estético; a ciência, a moral e as demais manifestações culturais não têm qualquer potencial crítico e emancipador. Para ele, somente na experiência da obra de arte da vanguarda é que se realiza a mediação que torna significativo o apelo à recuperação do mito e que reconstitui a unidade fragmentada pela modernidade. Nessa restauração, nenhum espaço sobra para a moral e a ciência. Por isso, escreve Habermas:

*Na experiência estética, a efetividade dionisíaca é compartimentada e isolada através de um “abismo de esquecimento” contra o mundo do conhecimento teórico e do agir moral, contra o cotidiano. A arte não dá acesso ao dionisíaco senão à custa do êxtase – à custa da des-diferenciação dolorosa, da de-marcação do indivíduo, da fusão com a natureza amorfa, interior e exterior.*<sup>28</sup>

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

*Com Nietzsche a crítica da modernidade renuncia pela primeira vez à preservação do seu conteúdo emancipatório. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absoluto outro da razão. E como contra-instância à razão, Nietzsche invoca as experiências da auto-desocultação, relegadas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada, liberta de todos os constrangimentos da cognição e da teleo-*

---

<sup>25</sup> Habermas conclui que Nietzsche, em decorrência da postura assumida, “partilha da cegueira de uma era positivista face à auto-reflexão.” CI, p. 311.

<sup>26</sup> “Então a saída nietzschiana consistirá propriamente em despachar o programa dialético da Aufklärung, e, por intermédio da crítica histórica da cultura histórica, em renunciar ao projeto moderno de reeditar o conceito de uma razão reconciliadora das próprias fragmentações. O recurso mediatizado ao mito se apresenta como a saída nietzschiana para fora dos impasses da modernidade, como salto no escuro para o outro absoluto da razão.” (GIACÓIA JÚNIOR, op. cit., p. 59).

<sup>27</sup> Cf. DFM, p. 99.

<sup>28</sup> DFM, p. 99.

*atividade de todos os imperativos da utilidade e da moral. Essa “laceração do princípio da individuação” transforma-se em caminho de fuga da modernidade.[...] Nietzsche pode iludir-se a si próprio acerca desta contradição porque arranca o momento da razão, que se valida a si mesmo no sentido próprio do domínio radicalmente diferenciado da arte vanguardista, da conexão com a razão teórica e prática, empurrando-o para o irracional metafisicamente transfigurado.*<sup>29</sup>

Habermas diz, logo a seguir, que o problema de Nietzsche está em não se aperceber de que, mesmo por detrás das manifestações estéticas, existem também manifestações de valor subjetivas e escolhas de base cognitiva. Até mesmo ao buscar entronizar “o gosto” como órgão de conhecimento para além do bem e do mal e para além do falso e do verdadeiro, Nietzsche continua seguindo uma certa sugestividade do pensamento moderno. O erro de Nietzsche está em querer colocar a razão fora do próprio horizonte da razão e em buscar uma alternativa num “algo totalmente outro”; este outro, no entanto, é sempre o mesmo, pois “a vontade de poder do super-homem aprende a se regozijar com a eterna recorrência das mesmas coisas, sem esperança de redenção sobrenatural ou de cessação do sofrimento, reconciliando-se com o êxtase puro e altruísta da valorização pela valorização.”<sup>30</sup> O problema de Nietzsche é conceber a arte como uma instância externa à razão.

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

---

<sup>29</sup> DFM, p. 99.

<sup>30</sup> INGRAM, op. cit., p. 118.

encontram seguidores em Heidegger e Derrida. Desse fulcro, não escaparam nem mesmo Adorno e Horkheimer.<sup>31</sup>

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

#### **4 Heidegger: a destruição da metafísica ocidental**

Heidegger dá continuidade, segundo Habermas, ao radicalismo do pensamento de Nietzsche, na medida em que tenta renovar o messianismo dionisíaco e buscar a origem da crise da racionalidade moderna nos primórdios da metafísica.<sup>32</sup> Heidegger identifica, na história da metafísica, a fonte do engano do conhecimento da humanidade, que, ao se ocupar essencialmente com o *ente*, esqueceu-se do *ser*. Ele comunga da idéia, predominante na metafísica, segundo a qual o papel da filosofia deve ser a indagação sobre o *ser* e o seu principal desafio continua sendo responder à pergunta: por que há o *ser* e não o nada? Consta, porém, que o sentido da pergunta pelo *ser* perdeu-se no tempo e caiu no esquecimento. Em vez do *ser*, a metafísica, depois de Platão, ocupou-se, tão-somente, do *ente*. A filosofia contemporânea é a realização das últimas

---

<sup>31</sup> Essa conclusão de Habermas sobre Adorno e Horkheimer tem causado muitas polêmicas. As críticas do autor, com efeito, acusando os pais da Teoria Crítica como herdeiros da visão pessimista nietzschiana, estendem-se por diversas passagens das obras do autor, especialmente no *Discurso filosófico da modernidade* e na *Teoria da ação comunicativa*. Não podemos, neste momento, entrar no detalhamento destas análises e nem nas críticas recebidas por Habermas por autores que não concordam com tal avaliação. Acreditamos, no entanto, que as críticas a Adorno e Horkheimer são pertinentes quando dirigidas à obra *Dialética do esclarecimento*.

<sup>32</sup> Na presente análise estaremos baseando-nos, especialmente, nos seguintes textos de HABERMAS, Jürgen. A corrosão crítico-metafísica do racionalismo ocidental. In: DFM, p. 131-155; Heidegger- obra e cosmovisión-prólogo a un libro de Victor Fariás. In: *Textos e contextos*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 75-113 (daqui em diante, TxC); Martin Heidegger. In: *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1984 (daqui em diante, PFP).

possibilidades dessa metafísica que se esqueceu do *ser*, cuja expressão maior manifesta-se na substituição da filosofia pelas ciências modernas. Em razão da redução do sentido do *ser* ao sentido dos *entes*, a realidade toda se transformou em uma objetividade manipulável por uma subjetividade dominadora, fazendo progredir as ciências, mas acabando com a filosofia. A concepção de ser presente na metafísica tradicional originou o surgimento de uma concepção de mundo que conduz à dominação e à exploração. Para Heidegger, os males da racionalidade instrumental, da racionalidade científica e técnica, não decorrem de um desvirtuamento momentâneo ou de uma patologia da sociedade moderna, mas são fruto da perda do sentido do ser cuja origem remonta ao início da racionalidade ocidental. A metafísica ocidental nasce marcada por um subjetivismo niilista, com pretensões de poder. As manifestações políticas e militares do totalitarismo são a consumação desta concepção metafísica nos tempos modernos. Em síntese, totalitarismo, niilismo e globalização da técnica destinada à dominação abrangente da terra são a realização da vontade de poder própria da metafísica nascida no ocidente.<sup>33</sup>

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

Heidegger conclui que o destino histórico da humanidade é predeterminado pela pré-compreensão ontológica ou pela concepção metafísica em que a humanidade se encontra enredada. Todo o sentido dos *entes* manifesta-se à luz desta concepção de *ser*.<sup>34</sup> Assim, a história

---

<sup>33</sup> DFM, p. 132.

<sup>34</sup> Para o entendimento do pensamento de Heidegger, a compreensão do conceito de *ser*, torna-se imprescindível. Este conceito foi intensamente desenvolvido pelo próprio Martin HEIDEGGER em diversos trabalhos, especialmente em *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1986, 2 v. (daqui em diante ST1 e ST2), em *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, (daqui em diante IM) e em *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985 (daqui em diante CsH). Não podemos, e nem é objetivo deste trabalho, analisar amplamente tal conceito. Expomos tão-somente algumas definições que o próprio autor apresenta nas obras mencionadas e que podem nos trazer alguma compreensão do conceito: “Enquanto procura, o questionamento necessita de uma orientação prévia do procurado. Para isso, o sentido do ser já nos deve estar, de alguma maneira, disponível. Já se aludiu: nós nos movemos sempre numa compreensão de ser. É dela que brota a questão explícita do sentido do ser e a tendência para o seu conceito.

da sociedade moderna é a história da metafísica nascida na Grécia com Platão, que se caracteriza como a história do esquecimento do *ser*. Desde Platão, o homem e o ser são pensados metafisicamente como estruturas estáveis que impõem ao pensamento e à própria existência humana a exigência de se constituírem lógica e eticamente, em detrimento da liberdade do pensar e do viver. Isso leva a humanidade a se esquecer do ser, de modo especial do *Dasein*, do ser-aí. Ao se esquecer do ser, a sociedade moderna busca na subjetividade individual o subterfúgio para implementar um processo de controle e de manipulação, seja do mundo interno ou do mundo externo. Os entes do mundo e a natureza interna do homem tornam-se objetivos e suscetíveis de manipulação. A subjetividade humana passa a ser concebida como a base absolutamente certa do representar e todos os entes tornam-se representação da consciência. A verdade transforma-se em certeza subjetiva. Tudo é posto a serviço de uma insaciável vontade de poder. Assim, as ciências modernas se caracterizam por assumirem o papel de instrumentos de manipulação e controle, contribuindo para a emergência do mal estar e da instauração de uma sociedade marcadamente individualista, dominadora, niilista. O niilismo é a eclipse total do *ser* pelo *sendo*, em que o homem, enquanto subjetividade dominadora, torna-se medida de todas as coisas.<sup>35</sup>

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

---

Nós não sabemos o que diz ‘ser’. Mas já quando perguntamos o que é ‘ser’ nós nos mantemos numa compreensão do ‘é’, sem que possamos fixar conceitualmente o que significa este ‘é’.” (ST1, p. 31); “O que, todavia, ‘é’ antes de tudo, é o ser. O pensar consoma a relação do ser com a essência do homem. O pensar não produz e nem efetua esta relação. Ele apenas a oferece ao ser, como aquilo que a ele próprio foi confiado pelo ser.” (CsH, p. 3); “O ser possui a significação indicada, que recorda a concepção grega da Essencialização do Ser, uma determinação, portanto, que não nos caiu por acaso do céu, mas que, desde milênios, vem dominando a nossa existência Histórica. Com um só golpe, pois, o nosso esforço em determinar a significação verbal do ‘ser’ se transforma expressamente naquilo que é realmente: numa reflexão sobre a proveniência de nossa História Oculta.” (IM, p. 118).; Uma síntese da concepção heideggeriana de *ser* encontra-se na apresentação de Emmanuel Carneiro Leão da edição brasileira de *Ser e tempo*: “O ser é algo derradeiro e último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido.” (ST1, p. 13.)

<sup>35</sup> PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas: modernidade e emancipação*. Coimbra: Fora do Texto, 1992, p. 139.



analítica existencial, cuja preocupação central é explicitar o processo que deve pautar a busca da compreensão do ser, uma vez que o ser humano é, por excelência, o ente que se coloca a pergunta pelo sentido do ser e é nele que o ser se *revela* em toda a sua amplitude como *presença*. Conclui que a compreensão do ser deve iniciar pelo conhecimento da existência humana. O acesso ao ser se dá na existência, no *Dasein*. Todo o conhecimento se fundamenta numa prévia pré-compreensão do horizonte da existência humana, no mundo da vida. Para compreender o ser, deve-se investigar a natureza do ser como tal, suas modificações e derivações no tempo. Com isso, Heidegger reafirma um papel fundamental da filosofia diante do cenário das ciências.

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

Habermas reconhece que essa primeira fase da obra de Heidegger teve muita influência sobre os pensadores, inclusive sobre sua própria formação.<sup>36</sup> Seus trabalhos tiveram o mérito de trazer à tona a problemática da facticidade e da historicidade do ser humano. De fato, Heidegger tratou de fundar a existência humana na historicidade, entendendo o ser humano como ser do mundo, o único ser capaz de entender o ser e de fazer do mundo o seu próprio projeto. No

---

<sup>36</sup> Habermas identifica dois momentos no pensamento de Heidegger: o primeiro compreende os escritos do período pré-guerra, sendo *Ser e tempo* a obra principal deste período. Nesta primeira fase, além do fato de Heidegger ter conseguido restabelecer, do ponto de vista epistemológico, a unidade entre sujeito e objeto através da ontologia fundamental, ele ainda manifesta acreditar no poder crítico da filosofia e no papel revolucionário do nacional-socialismo. O segundo, que inicia logo depois de seu afastamento da reitoria da Universidade de Freiburg, tem na *Carta sobre o humanismo* a sua síntese mais contundente. Heidegger assume, em sua fase tardia, uma postura fatalista, uma vez que passa a entender a história da humanidade como um acontecer do ser, sem que haja, por parte dos indivíduos, qualquer poder de intervenção sobre este acontecer. Heidegger desconecta a história do ser dos acontecimentos histórico-políticos, não havendo para humanidade qualquer outra opção que não aderir e sofrer pacientemente o acontecer do tempo. À filosofia cabe somente a função de esclarecer o acontecer do ser, levando a humanidade a ficar atenta para o desvelamento do ser no tempo. Assim, o papel do filósofo se transforma em ser poeta e pensador que, através de um contato direto com o ser, desvela o sentido já sempre dado no ser.

entanto, Habermas constata que Heidegger já apresenta em *Ser e tempo* uma concepção que elimina da razão toda e qualquer possibilidade de reconciliação entre racionalidade e autoconsciência. Ao colocar sobre a existência humana a possibilidade da fundamentação última do conhecimento, o autor acaba negando a possibilidade da própria auto-fundamentação. A existência humana, ao menos enquanto tal, não é capaz de se fundamentar ontologicamente. Com isso cai por terra seu projeto de buscar no *Dasein* a base de uma filosofia primeira.<sup>37</sup> Com efeito, declara Habermas:

*É o próprio Heidegger, [...], que põe no mesmo plano razão e entendimento.[...] Sob este prisma, Heidegger consegue destruir tão radicalmente a razão moderna ao ponto de, por um lado, já não distinguir entre os conteúdos universalistas do humanismo, do iluminismo e até do positivismo e, por outro lado, as concepções particularistas de auto-afirmação do racismo, do nacionalismo ou de tipologias retrógradas do estilo de Spengler e Jünger. Indiferentemente de as idéias modernas surgirem em nome da razão ou da destruição da razão, o prisma da compreensão moderna do ser desintegra todas as orientações normativas em exigências de poder de uma subjetividade ávida de seu próprio aumento.*<sup>38</sup>

A revolução ontológica proposta por Heidegger, ou seja, a sua filosofia do retorno ao ser apresenta, assim, suspeitas desde o início. O retorno ao ser representa privar o pensamento de todo e qualquer propósito ou interesse. É um pensamento que se consome na contemplação do ser

---

<sup>37</sup> Habermas constata que, embora já nas primeiras obras de Heidegger possam ser encontradas indicações da visão fatalista e de um determinado irracionalismo do pensamento do autor, ele não se livra completamente de um certo poder decisório do indivíduo ou da coletividade na condução da história. Apesar de Heidegger ter tentado fugir do subjetivismo – e de um certo decisionismo subjetivo –, ele não obtém êxito neste empreendimento em seus primeiros trabalhos. A categoria ontológica do *Dasein* – existência – não passa de uma subjetividade intuitiva que mantém o poder de decisão. Se Heidegger considera, de um lado, que o *Dasein* não pode equivar à interioridade, à subjetividade, pois se manifesta no espaço, de outro, conclui que o espaço logo se manifesta irrelevante para a revelação do sentido, sendo este último apenas acessível por meio do silêncio e da contemplação, ou seja, por um exercício interior do próprio indivíduo. Heidegger apercebe-se desta contradição e na última fase de sua produção intelectual procura substituir este decisionismo subjetivo por uma *ontologia fundamental* em que o ser se dá a conhecer sem qualquer interferência da razão humana ou qualquer poder de decisão do sujeito sobre o processo de revelação do ser. Em outros termos, Heidegger assume, em definitivo, uma “uma visão fatalista do ser”. Habermas considera que essa postura final é decorrente, até certo ponto, do comprometimento de Heidegger com o nazismo, servindo como justificativa para sua indiferença diante dos horrores cometidos por este regime. Com efeito, Heidegger jamais reconheceu publicamente qualquer culpa em seu envolvimento com o nazismo; ao contrário, usou a filosofia para justificar sua adesão – bem como, a do povo alemão – como uma decorrência do esquecimento do ser na história. (Cf. TxC, p. 93-94).

<sup>38</sup> DFM, p. 133.

e nada mais. Cabe-lhe apenas expressar o que já está dado no ser. Retornar ao ser é deixar o ser acontecer livremente; permitir que o ser seja. Dessa forma, o pensamento foge de qualquer possibilidade de controle e previsão, não tendo qualquer interesse teórico ou prático. Nele o ser se revela, se dá em sua autenticidade. Por meio do pensamento, a existência se encontra com o seu ser. O pensamento não tem nada a criticar nem a combater, nada a criar ou produzir, cabendo-lhe, apenas, deixar o ser acontecer, revelar-se. Sua ocupação deve ser o cuidado (*Sorge*), a solicitude (*Füßsorge*), a preocupação (*Besorgen*) com o ser.<sup>39</sup>

Em Heidegger, o pensamento nega sua natureza crítica, tornando-se indiferente diante da ideologia e do acontecer da história. Privado de auto-reflexibilidade, o pensamento somente pode contemplar-se sem possibilidade de contradição. Pensar é deixar ser e tão-somente isso. O pensar tudo tolera, nada pode contestar. Entrementes, arbitrariedade e arrogância assumem, na filosofia, a mesma validade de crítica e modéstia.<sup>40</sup>

Para Heidegger não cabe ao homem escolher arbitrariamente o sentido da história e o sentido do seu próprio existir; ao contrário, é o sentido que nos interpela, nos desafia, nos chama, que dá o destino da história. O sentido da existência e da história, quem determina, não é o homem, mas o ser. “O homem já não é mais o suporte do nada, mas sim o guardião do ser; o estar-exposto ao medo cede à alegria e ao agradecimento pela graça do ser, o desafio do destino cede à submissão perante a fatalidade do ser, a auto-afirmação cede a abnegação.”<sup>41</sup> O ser é o evento que se dá ao homem, à medida que o homem atende ao seu chamado. Ser homem é acolher o chamado do ser como historicamente incondicionado e inevitável. O ser é mistério que se revela sem possibilidade de previsibilidade, de programabilidade. “O acontecimento do ser só fervorosamente pode ser experienciado e narrativamente descrito, não pode ser alcançado por meio de argumentos, nem explicado.”<sup>42</sup> Nossa escolha se resume em acolher ou rejeitar o

---

<sup>39</sup> Cf. BRONNER, Stephen . *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papirus, 1997, p. 134.

<sup>40</sup> Cf. *Ibid.*, p. 138.

<sup>41</sup> DFM, p. 148.

<sup>42</sup> DFM, p. 148.

chamado. A verdade e a liberdade emergem do ser e não da autonomia de nossa razão.<sup>43</sup> A propósito, conclui Habermas:

*Heidegger rejeita o conceito ontológico-existencial de liberdade. O existente já não é mais considerado como o autor de projectos do mundo, à luz dos quais o ente se expõe e ao mesmo tempo se subtrai; pelo contrário, a produtividade da criação de sentido decifradora do mundo é transferida para o próprio ser. O existente submete-se à autoridade do sentido do ser indisponível e liberta-se da vontade de auto-afirmação suspeita de subjetividade.*<sup>44</sup>

Em Heidegger, a liberdade não tem qualquer relação com a necessidade e não existe qualquer instituição que possa torná-la possível. A liberdade é o fundamento dos fundamentos, inerente ao ser. Diz respeito à noção de existência e não à vontade do ser humano. A verdadeira natureza do homem não é o estar-aí, mas o “eis-aí-ser”, ou seja, o reportar-se ao ser. O autêntico do ser humano não se configura como o elemento substancial que permanece constante no decorrer do tempo, mas, sim, na temporalidade que temporaliza o ser na história sendo “clareira” do ser. O sentido já sempre está dado no ser; o homem apenas o torna presente no tempo.<sup>45</sup> Em outros termos, há um destino anônimo que conduz a história e os indivíduos estão submetidos a um processo histórico que é, ao mesmo tempo, contingente e pré-determinado.<sup>46</sup>

A necessidade nasce em decorrência da vida coletiva, das relações sociais de uma determinada época. O coletivo, o caráter público – *das Man* – é portanto, a causa que provoca a subversão da experiência autêntica do homem como ser particular, como ser-para-a-morte.<sup>47</sup> Ao se coletivizar, o homem foge de sua natureza particular de um ser-para-a-morte, de sua

<sup>43</sup> Cf. ST1, p. 243 e seq.; ST2, p. 193 e seq. e CsH, p. 72 e seq.

<sup>44</sup> DFM, p. 149.

<sup>45</sup> Sobre a diferenciação entre o ôntico e o ontológico, entre *ente* e *ser*, entre ex-sistêntia ( estar exposto à verdade do ser) e existêntia ( actualitas, realidade efetiva), cf. CsH, p. 50 e s. Veja, também, ST1, p. 77 e seq. e STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1990.

<sup>46</sup> Cf. DFM, p. 150.

<sup>47</sup> “O ente que, em seu ser, é essencialmente *porvir*, de tal maneira que, livre para sua morte, nela pode se despedaçar e se deixar relançar para o fato de seu pre [de ‘pre-sença’, correspondente ao ‘Da-sein’ do original alemão – nota nossa] é um ente que, sendo *porvir*, é de modo igualmente originário o *vigor de ter sido*. Somente este ente, transmitindo para si mesmo a possibilidade herdada, pode assumir o seu próprio estar-lançado e, *nesta in-stante*, ser para o ‘seu tempo’. Somente a temporalidade própria, que é também finita, torna possível o destino, isto é, a historicidade em sentido próprio.”(ST 2, p. 191).

autenticidade, e se objetiva como um ser medíocre e superficial. A liberdade representa o retorno ao estado autêntico do ser-para-a-morte. É livre quem é capaz de, em sua solidão, assumir a sua condição de ser mortal. Não há liberdade no coletivo; o coletivo é sempre manifestação de perda da autenticidade, de mediocridade do homem diante do destino do ser. A vida pública é tagarelice, curiosidade, ambivalência.<sup>48</sup>

Esta posição de Heidegger, negando o poder emancipador da humanidade na coletividade, é o golpe final contra os princípios emancipadores da herança iluminista. Assim, seja por sua concepção da certeza interior e solipsista, seja pela aceitação estóica do destino, seja pela posição heróica do indivíduo diante da morte, ou seja, ainda, pela defesa de que a verdadeira autenticidade encontra-se fora e aquém do coletivo, Heidegger contribui, com estas concepções, para levar os indivíduos e a sociedade ao conformismo e à submissão a destinos pré-estabelecidos.<sup>49</sup> Posturas dessa natureza tornam-se recursos fáceis de serem utilizados para justificar os mais bárbaros regimes e as mais autoritárias atitudes. Aliás, tal uso podemos encontrar no próprio Heidegger, à medida que buscou, através de sua filosofia, não só negar a sua própria culpa – e a dos alemães – pelos crimes cometidos pelos nazistas, mas encontrar justificativas no “acontecer da história do ser” para responsabilizar as próprias vítimas pelo seu destino.

## **5 A racionalidade instrumental: o esclarecimento sem esperança**

Adorno e Horkheimer colocam-se como desafio a elaboração de uma crítica da razão instrumental, retomando a tese marxista da reificação desenvolvida por Lukács, tomada agora como categoria histórico-universal.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> ST1, p. 227 e seq.

<sup>49</sup> Cf. BRONNER, op. cit., p. 146.

<sup>50</sup> Em nossa análise, estaremos utilizando o texto de Theodor ADORNO e Max HORKHEIMER, *Dialética do esclarecimento* e o texto de HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976 (daqui em diante, ER). A análise que aqui será feita não tem o objetivo de realizar um confronto crítico entre a abordagem habermasiana e a abordagem de Adorno e Horkheimer, mas tão-somente destacar aqueles pontos problemáticos identificados por Habermas, especialmente nos textos mencionados, e que servirão como desafio para a proposta de

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

*O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo.[...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.<sup>51</sup>*

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

As reflexões de Adorno e Horkheimer são fortemente marcadas por três acontecimentos históricos que influenciaram, decisivamente, o diagnóstico que fazem da sociedade moderna e da

---

reconstrução da Teoria Crítica do autor em uma perspectiva lingüístico-pragmática. Nossa leitura terá, portanto, um viés habermasiano.

<sup>51</sup> DE, p. 20.

racionalidade nela predominante: a burocratização do socialismo revolucionário da URSS e do Leste europeu; a ascensão da experiência nazi-fascista na Alemanha e na Itália e a cultura de massa (indústria cultural) nos Estados Unidos.<sup>52</sup>

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

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

Por último, a evolução da cultura de massa, especialmente nos Estados Unidos, revelava, de uma forma distinta, o poder integrador do capitalismo: sem o uso ostensivo de mecanismos repressivos, a indústria cultural conseguia ligar grandes massas da população aos imperativos do capital. Essas experiências contrastavam e negavam o potencial emancipador e revolucionário da razão, revelando o engano de muitos pensadores quanto ao seu potencial para a implantação de uma sociedade igualitária e livre.<sup>53</sup>

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

A crença no poder emancipador da razão constitui, para a maioria dos pensadores modernos, algo inquestionável. Autores, como Descartes, Bacon, Kant, Hegel, Diderot, Voltaire,

---

<sup>52</sup> Cf. TAC 1, p. 465 e seq.

<sup>53</sup> Cf. TAC 1, p. 467.

Rousseau e o próprio Marx, compartilham da tese de que, por meio da razão, e especialmente da ciência, o homem poderá atingir os ideais de felicidade, justiça e fraternidade, construindo uma sociedade igualitária. Livrar o homem da ignorância e conduzi-lo ao saber, submeter todas as instâncias da sociedade ao controle da razão para, racionalmente, administrá-la, eis o lema básico dos iluministas.

O sonho dos iluministas, contudo, não se concretizou. As expectativas em relação ao poder emancipador da razão foram minguando paulatinamente ou, sequer, se instituíram como projeto; ao contrário, ao invés de uma sociedade livre e igualitária, a racionalização ocidental produziu uma realidade social cada vez mais discriminadora e injusta. A sociedade racionalizada, totalmente administrada pela razão, transformou-se numa *jaula de ferro*, confirmando o diagnóstico weberiano da reificação burocrática da vida política, com a conseqüente eliminação da autonomia dos indivíduos: cresceram as diferenças socioculturais entre grupos e classes sociais; houve um aumento progressivo de massas acríticas e manipuláveis; intensificaram-se, qualitativa e quantitativamente, vivências de desilusão e de insignificância dos indivíduos diante de um mundo totalmente formal e amorfo; as estatísticas revelam que é desmesuradamente superior o número de guerras e de conflitos surgidos no período da modernidade. Em síntese, a sociedade moderna é um acúmulo de mal-entendidos, de frustrações e de ruínas.<sup>54</sup>

Esse diagnóstico pessimista sobre os resultados do projeto iluminista não é uma exclusividade de Adorno e Horkheimer.<sup>55</sup> Depois de Hegel, e já em sua época, começa a se levantar um movimento de crítica e questionamento em torno do potencial emancipador da razão e, sobretudo, sobre o ideal dos iluministas. Recentemente, tais abordagens têm-se ampliado, pois

---

<sup>54</sup> Cf. MATOS, Olgária C.F. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 127.

<sup>55</sup> Essa interpretação de Habermas sobre a visão pessimista e aporética de Adorno e Horkheimer encontra inúmeras contestações. A esse respeito, aqui no Brasil, destacam-se as análises de Rodrigo Duarte, que faz diversas objeções à leitura que Habermas realiza sobre a “crítica totalizada” e o pessimismo de Adorno e Horkheimer. (Cf. DUARTE, Rodrigo, op. cit., p. 131 e seq.).



são vários os filósofos que manifestam suas críticas em relação à racionalidade moderna, mostrando o descalabro do predomínio de uma racionalidade restritiva e manipuladora.<sup>56</sup>

Adorno e Horkheimer têm o mérito de terem feito uma das críticas mais contundentes à racionalidade vigente. Preocupados com os desatinos produzidos pela racionalidade instrumental, eles se lançam o desafio de entender quais foram as motivações que impediram a realização do projeto iluminista e as causas que converteram a razão – pensada inicialmente como esclarecimento, autofundamentação e crítica – em um novo mito. A preocupação que os persegue é entender os fatores internos da razão que impediram os homens, no mundo contemporâneo, de não atingirem a posição de senhores e de se tornarem esclarecidos; buscam encontrar na razão as explicações da regressão da sociedade a uma nova forma de barbárie. Para Adorno e Horkheimer, o motivo básico da frustração do projeto emancipador nascido com o Iluminismo e da crise da racionalidade moderna reside no próprio conceito da razão que orientou tal projeto. Por isso, procuram demonstrar que o desenvolvimento da modernidade foi marcado por um processo permanente de instrumentalização da razão.

No entender dos autores, a origem dessa instrumentalização está na progressiva predominância da razão subjetiva sobre a razão objetiva. À medida que a razão se transforma em subjetiva, ela se formaliza e se torna incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, bem como de estabelecer os princípios que orientam a ética e a política. A razão, dessa forma, reduz-se a uma faculdade intelectual de coordenação das ações, desvinculada de qualquer referência ao mundo social; torna-se apenas um instrumento de mensuração, de quantificação, sem qualquer relação com aspectos valorativos. A razão torna-se, enfim, apenas formal, não mantendo nenhuma referência com conteúdos objetivos.<sup>57</sup>

A razão instrumental é reducionista, unidimensional, levando o sujeito a desenvolver um tipo de procedimento em que o mundo exterior é reduzido a um objeto que pode ser manipulado

---

<sup>56</sup> Neste sentido, além dos teóricos da Escola de Frankfurt, destacam-se, contemporaneamente, os pensadores pós-modernos. Habermas identifica os teóricos preocupados com essa temática no texto *Discurso filosófico da modernidade*. Não podemos esquecer, no entanto, as contribuições críticas de Husserl e det al. destacados fenomenólogos como Gadamer, Ricouer, Ladriere, dentre outros.

<sup>57</sup> Horkheimer desenvolve as análises sobre as diferenças entre razão objetiva e razão subjetiva em *Eclipse da razão*.

de acordo com seu interesse. Isso determina um nível de ação teleológica exclusivamente técnica, interesseira, em que predomina a dominação do sujeito sobre o real; ao sujeito cabe estabelecer os fins e eleger os meios de toda a ação.

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

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

Assim, a razão, que nasceu com a pretensão de libertar os homens do domínio do mito, torna-se um novo mito encarnado na ciência positiva. Isso produz a coisificação não somente do mundo exterior, mas, também, da subjetividade humana.<sup>58</sup> O resultado desse processo é que a razão, que tinha como pretensão a autodeterminação e o auto-esclarecimento humano, acaba contribuindo para a instauração da mais radical e generalizada alienação.

A superação desse quadro, para Adorno e Horkheimer, depende da revisão crítica da concepção de racionalidade predominante no mundo moderno. Constatam os autores que o grande problema atual reside no seguinte aporte: querer criar condições para que o homem conquiste a sua maioria (capacidade de autodeterminação), operando com um conceito reduzido e instrumental de razão. Eles propõem, por isso, como desafio para a teoria crítica, a superação de tal aporte pela investigação do caráter destrutivo e limitador da razão; pretendem, dessa forma, resgatar a dimensão emancipadora do esclarecimento, pois consideram que, se esse não se der ao trabalho de refletir sobre sua regressividade, estará selando seu próprio destino.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Cf. DE, p. 40.

<sup>59</sup> Cf. DE, p. 13.

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

*não contentes em igualar a racionalização formal com o surgimento do capitalismo, especulam que a necessidade de impedir a gratificação de certos impulsos básicos para garantir a sobrevivência exige o controle e a objetificação racional do agente e da natureza. A idéia principal desse notável tour de force é que o mito já é iluminação e esta reverte à mitologia; ou seja, simplesmente o poder e o conhecimento são sinônimos.*<sup>60</sup>

A razão, que se apresenta como a força combatidora do mito, ao assumir a forma positivista, perde a sua dimensão principal - a reflexividade -, tornando-se mitológica sem deixar de se apresentar como razão. Com isso, ela conduz o projeto da modernidade às cegas, provocando um movimento desenfreado e compulsivo de toda a sociedade.

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

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

A primeira idéia é, em grande parte, o desdobramento da tese central dos autores já descrita. O esclarecimento, que foi ao longo da história o programa básico do pensamento humano ocidental é, na modernidade, obscurecido pelo modelo técnico-científico, modelo de racionalidade instrumental que se tornou hegemônico. Esse obscurantismo do esclarecimento

---

<sup>60</sup> INGRAM, op. cit., p. 93.

representa, como já mencionamos anteriormente, a transformação da razão em mito. Na base dessa transformação, está a conversão do saber em técnica e a conseqüente perda do poder de auto-reflexão que é próprio do esclarecimento.

Nesse sentido, os autores dizem que a organização sociocultural do mundo contemporâneo tende a confirmar o prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo. A ciência positivista representa o elemento evidente, tanto em sua atividade quanto em seu sentido, do colapso atual da civilização burguesa. O sentido dessa ciência torna-se problemático pelo fato de a racionalidade que a movimenta provocar a autodestruição do esclarecimento.<sup>61</sup> Essa racionalidade não se pergunta sobre seus pressupostos nem sobre seu sentido; é uma racionalidade que substitui os fins pelos meios, agindo na esfera do *como*, sem se perguntar pelo *porquê*.

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

Nas análises de Adorno e Horkheimer sobre a racionalidade moderna e sobre a indústria cultural, transparece um novo enfoque sobre o processo histórico. Diferentemente das análises de linha marxista da época, os críticos da Escola de Frankfurt deslocam o conflito para o plano da relação entre o homem e a natureza, localizando a fonte das contradições na própria origem do pensamento ocidental. Identificam que a enfermidade da razão encontra suas raízes já na sua

---

<sup>61</sup> Cf. DE, p. 12-13.

origem, isto é, no desejo que nasce da própria razão de dominar a natureza. Essa é a temática central de *Dialética do esclarecimento*.

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

Adorno e Horkheimer procuram mostrar que a tendência do homem a se tornar dominador da natureza já aparece nos contos mitológicos, fato que os autores identificam ao analisar o personagem Ulisses.<sup>62</sup> Constatam que a origem do desejo de dominação deve-se ao medo que o homem sente diante das ameaças da natureza. A forma que o ser humano encontra para superar esse seu medo é dominar a natureza e a tornar manipulável segundo seus próprios fins. Mas isto ele só poderá fazer sacrificando-se a si mesmo enquanto natureza, sublimando seus desejos.

No entender dos autores, a racionalidade ocidental, na medida em que concebe a natureza como objeto e o homem como razão dominadora, elimina da relação homem-natureza o elemento da mediação, isto é, a interdeterminação do sentido da história. A realidade objetiva passa a ser uma determinação da subjetividade humana, cuja objetivação ocorre através da racionalidade instrumental, em outros termos, através do trabalho.<sup>63</sup> A objetivação pelo trabalho não é, portanto, conforme pensava Marx, a auto-efetivação de uma natureza humana livre, mas um ato de medo que leva ao controle da natureza externa e da própria natureza subjetiva. Com isso, perde-se a noção da totalidade e da unidade homem-natureza, da relação dialética entre o eu e a alteridade.

Como já mencionávamos acima, os autores concluem que a ruptura dessa relação mediadora homem-natureza traz, por conseqüência, perdas significativas para o ser humano,

---

<sup>62</sup> Cf. ADORNO e HORKHEIMER. Excurso 1. In: DE, p. 53-80

sendo a principal delas a negação de sua própria identidade. Sempre concentrados no personagem Ulisses, Adorno e Horkheimer desenvolvem argumentos que revelam que a vitória de Ulisses sobre o ciclope e as demais forças da natureza dá-se às custas da perda de sua liberdade e de sua identidade. Em síntese, a autonegação e a renúncia são o preço que o homem deve pagar para dominar, para estabelecer a ordem no mundo.

Contudo, tal dominação não produz efeitos negativos apenas para a subjetividade; a natureza também produz vinganças: o retorno do homem à natureza apresenta-se como um retorno embrutecido, cujo resultado é uma nova barbárie.<sup>64</sup> Com efeito, o formalismo lógico e o instrumentalismo tem produzido fenômenos abomináveis:

- . extermínio de grupos étnicos e pobres, guerras dos mais diferentes matizes, geralmente produzidas por grandes Estados-nações;

- . problemas ecológicos, frutos da exploração desmesurada e cruel das grandes indústrias modernas;

- . destruição da sensibilidade afetiva e intelectual do ser humano, decorrente de uma vida vazia de sentido e sem criatividade.

Em conseqüência, avolumam-se, na sociedade contemporânea, os exemplos de sadismo e masoquismo; a arrogância humana tem produzido a exploração do homem pelo próprio homem; a ênfase excessiva na autonomia do homem sobre a natureza e sobre os outros seres tem provocado o surgimento dos regimes totalitários e das visões antropológicas fechadas e prepotentes. A história, ademais, apresenta-se como uma total falta de esperança, enquanto a racionalidade instrumental reina absoluta determinando todas as instâncias do real; a teoria torna-se estéril e a transformação da realidade pela práxis configura-se impossível. No entender de Adorno e Horkheimer, contrariamente ao que pensara Hegel, a história mundial não é o progresso na consciência da liberdade, mas a totalização progressiva da dominação. O sentido da história é uma irremediável contradição entre o progresso e a liberdade; a vitória sobre a natureza externa,

---

<sup>63</sup> Cf., JAY, Martin. *Dialéctica de la imaginación*. Madrid: Tecnos, 1988, p. 409 e seq.

<sup>64</sup> Cf. ADORNO e HORKHEIMER. Excurso II. In. DE, p. 81 e seq.

mediante o desencantamento do mundo e o progressivo desenvolvimento das forças produtivas, tem por preço a repressão crescente da natureza interna. A história da racionalidade ocidental configura-se, com efeito, como dominação e abnegação. A auto-efetivação da razão subjetiva realiza-se como sublimação da natureza interna e da repressão da natureza externa. Assim, a dominação e a reificação são fenômenos derivados da própria razão e não resultado de um específico processo histórico ou de um sistema sócio-econômico determinado, como no caso atual do capitalismo. A reificação é um fenômeno omnipresente e acompanha toda a história da humanidade desde os primórdios proto-históricos do devir humano, iniciando com a dissolução da vida arcaica e o colapso do mito. Na sociedade moderna, plenifica-se a dominação universal do princípio da troca; por isso, conclui Adorno, “o todo é o não-verdadeiro”.<sup>65</sup>

Adorno e Horkheimer assumem, dessa forma, uma atitude marcadamente negativa em relação à razão e acabam num pessimismo que mantém poucas esperanças na dialética do Iluminismo. Até mesmo as alternativas adornianas da dialética negativa e da teoria estética acabam mantendo essa visão negativa da razão e se defrontando com aporias de difícil solução. Segundo Habermas, aqueles acabaram, ironicamente, num *beco sem saída* na medida em que caíram na mesma contradição que desde sempre dirigiram contra a crítica tradicional: sua crítica ideológica não consegue fugir do modo adialético de pensar, do iluminismo não dialético do pensamento ontológico. Escreve Habermas:

*A crítica tornada total, nunca se livrou de tal herança. Pois a intenção de um “derradeiro desocultamento”, que há de arrancar de um só fôlego o véu pairando sobre a confusão entre razão e poder, trai mais fortemente ainda um projeto purista – similarmente ao projeto da ontologia de separar categorialmente ser e aparência.*<sup>66</sup>

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

---

<sup>65</sup> ADORNO. Theodor. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993, p. 42.

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

## **6 A fragmentação da razão: as críticas pós-modernas**

A corrente de pensamento pós-moderna tem como seus principais expoentes os intelectuais franceses Foucault, Derrida, Lyotard e o italiano Vattimo, cuja tese comum assumida, de origem nietzschiana, é a da recusa de qualquer possibilidade de interpretação englobante do mundo. Tais autores defendem a idéia de um mundo policêntrico que nega toda e qualquer diferenciação categorial; abolem a primazia da teleologia na ação, da responsabilidade na legitimação da ação e se mostram desinteressados pelo futuro da espécie humana; comungam, ainda, da idéia do esgotamento do ideal iluminista de uma humanidade emancipada e consideram o projeto “sistema-sujeito”, postulado pela filosofia da história, um projeto fracassado e que precisa ser “desconstruído”. Os pós-modernos rejeitam a possibilidade da autoconsciência, da autodeterminação e da auto-realização do indivíduo, defendendo uma subjetividade descentrada, liberta de todas as limitações da cognição, da atividade destinada a fins, de imperativos do trabalho e da utilidade; rejeitam a vida burocratizada e a monotonia imposta pela racionalidade instrumental na modernidade. Da herança da modernidade apenas preservam como válida a experiência estética, acreditando que existe um fundo arcaico longínquo, uma força poética dionisíaca que mobiliza a espontaneidade da imaginação, a experiência subjetiva e a afetividade.

---

<sup>66</sup> DFM, p. 129.



Apesar das diferentes abordagens que fazem e dos caminhos diferentes que seguem, todos eles mantêm como questão comum a crítica radical à razão em nome daquilo que ela reprime.<sup>67</sup>

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

Os teóricos pós-modernos não acreditam que seja possível fundamentar a verdade a partir de diferenciações categoriais, nem se satisfazem em legitimá-la em função da *performance*, isto é, pelos critérios positivistas do melhor resultado, do desempenho técnico-científico. Embora considerem que, no mundo moderno, de longa data, a validade do conhecimento não mais é julgada em função de determinada verdade, mas pelo desempenho que apresenta em relação ao estabelecimento de um estado estável do sistema, regulando-o ou antecipando possíveis desequilíbrios e mecanismos de controle sobre os mesmos, acreditam que essa concepção

---

<sup>67</sup> Os textos de referência para o presente trabalho são: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989; LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 3.ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1990; DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991; e VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987. Também são utilizados os textos de : VATTIMO, Gianni. (org.). *En torno a la posmodernidad*. Bogotá: Anthropos, 1994; JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo*. São Paulo: Ática, 1996; HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994; WELMER, Albrecht. *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad*. Madrid: Visor, 1993; e SANTOS, Jair. F. dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

esconde a base real sobre a qual a verdade se institui: a diferença compreendida como paralogia.<sup>68</sup>

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

Acreditam, no entanto, que a legitimação não pode ser conseguida pela imposição dos grandes relatos, nem por um consenso de desempenho universal, defendendo a legitimação pela heterogeneidade dos jogos de linguagem e pelos consensos locais e temporários, sempre sujeitos à anulação e à desconstrução. Cada jogo mantém sua validade no seu contexto específico, de tal sorte que nenhum é capaz de se legitimar no contexto dos outros jogos. Isso revela, segundo os teóricos pós-modernos, que não mais existe a possibilidade de um determinado jogo de linguagem (metarrelato) estabelecer-se como verdadeiro e legítimo em relação aos demais. Por isso, entendem que se deve abandonar a idéia dos relatos de legitimação idealista ou humanista, em nome da disputa entre relatos. Em decorrência, propõem uma ciência permissiva, um conhecimento instável, em que haja espaço para o contraditório, o paradoxal, a desordem e o instável.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> “A esta nova disposição corresponde evidentemente um deslocamento maior da idéia da razão. O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo estes sistemas descritos numa metalíngua universal mas não consistente. O que passava por paradoxo e mesmo por paralogismo no saber da ciência clássica e moderna pode encontrar em algum desses sistemas uma força de convicção nova e obter o assentimento da comunidade dos *experts*. O método pelos jogos de linguagem que seguimos aqui adota modestamente esta corrente de pensamento.” (LYOTARD, op. cit., p. 80). Em seqüência, Lyotard complementa: “Convenhamos que os dados do problema da legitimação do saber, estejam hoje suficientemente desembaraçados para o nosso propósito. O recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação da humanidade para a validação do discurso científico pós-moderno. Mas, como vimos, ‘o pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa, e antes de tudo, pela ciência” (Ibid., p. 111). Veja também, SANTOS, Jair F. dos., op. cit., p. 84.

<sup>69</sup> Cf. LYOTARD, op. cit., p.99 e seq.

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

Os filósofos pós-modernos entendem que os grandes princípios e concepções que têm orientado o pensamento ocidental não passam de ilusões e que é preciso desconstruir conceitos, como *razão, sujeito, ordem, Estado, sociedade, sistema*, pois eles são instrumentos de poder que obstaculizam a emergência daquelas dimensões que trarão novas perspectivas para a vida humana: o desejo, a sexualidade, a linguagem, a loucura, a poesia, o jogo, a vida cotidiana.<sup>70</sup>

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

*Na cena intelectual alastra-se a suspeita de que o esgotamento das energias utópicas denuncia não apenas um dos estados de ânimo passageiros do pessimismo cultural, mas toca mais fundo. Ele poderia denunciar uma transformação da moderna consciência do tempo em geral. Talvez dissolva-se aquele amálgama dos pensamentos histórico e utópico; talvez transforme-se a estrutura do espírito da época e do estado agregado da política. Talvez a consciência da história se des-carregue de suas energias utópicas: assim como no fim do século XVIII, com a temporalização das utopias, as expectativas no paraíso*

---

<sup>70</sup> Cf. SANTOS, Jair F. dos., op. cit., p. 73-74.

*imigraram para a vida terrena, hoje, duzentos anos depois, as expectativas utópicas perderiam seu caráter secular e readotariam uma forma religiosa. Julgo infundada essa tese do surgimento da pós-modernidade. Nem a estrutura do espírito da época nem o modo de debater as futuras possibilidades da vida se modificaram; nem as energias utópicas em geral retiraram-se da consciência da história. Antes pelo contrário, chegou ao fim uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho.<sup>71</sup>*

A crítica de Habermas aos pós-modernos, que ele denominou de “jovens conservadores”<sup>72</sup>, centra-se na idéia de que todos eles acabam, em suas críticas, solapando o poder crítico e emancipador da razão; todos eles afluem para a mesma posição antiiluminista, têm a mesma visão fatalista da inevitável consequência terrorista das interpretações globais da história e confessam a mesma postura crítica contrária a qualquer iniciativa de qualquer intelectual favorável à defesa da razão humana. A figura de pensamento que lhes é comum repete-se, segundo Habermas, constantemente:

*Há uma sórdida vontade de poder incrustada no próprio universalismo do iluminismo, no humanismo dos ideais de emancipação e na pretensão racional do pensamento sistemático; logo que a teoria se dispõe a passar à prática, cai a máscara por trás da qual aparece a vontade de poder dos mestres-pensadores da filosofia, dos intelectuais, dos mediadores de sentido – numa palavra, da Nova Classe.<sup>73</sup>*

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

No entendimento de Habermas, o grande limite dos pós-modernos reside no fato de pretenderem desconstruir a filosofia do sujeito, utilizando-se dos conceitos pertinentes a essa

---

<sup>71</sup> A nova intransparência, p. 105.

<sup>72</sup> Estamos nos baseando na classificação que HABERMAS desenvolve no *Discurso filosófico da modernidade* e no artigo *El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas*. In: BERNSTEIN, Richard. *Habermas y la modernidad*, p. 127-152.

<sup>73</sup> Apud PINTO, F. Cabral, *ibid.*, p.162.

mesma filosofia. Em outras palavras, os pós-modernos caem em contradição performativa na medida em que desenvolvem uma crítica total à razão, negando-a, mas utilizando para isso argumentos racionais. Mesmo quando remetem a crítica em direção a elementos estéticos ou lingüísticos, não conseguem desvincular-se de elementos racionais; pensam colocar-se acima das mazelas da racionalidade moderna, ignorando o horizonte fundamental em que se formou a autocompreensão da modernidade ocidental, no entanto só conseguem falar a partir desse horizonte.

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

*Em relação à tese global do pós-modernismo gostaria, antes de mais nada, que se atentasse na seguinte resposta: o logos ou a razão que se têm em vista aqui não podem – sob risco de autocontradição performativa – ser idêntico ao logos e à razão pressupostos na exigência de validade da tese global. Com efeito, pode-se ter em vista, sem perda de sentido, um conceito restrito de razão – um tipo abstrato de racionalidade enquanto objeto de relativização na história do ser. Mas o logos da filosofia pressuposto de fato na exigência de validade da tese já foi evidenciado em princípio no tipo por mim apresentado da racionalidade – auto-reflexiva – do discurso [...] A “diferença ôntico-ontológico” e, portanto, o ser temporal, diversamente do ente e da “entidade”, só podem ser postos em discussão porque a diferença enquanto tal pode, manifestamente, ser tematizada de um modo lingüístico, tornando-se, assim, “objeto” de enunciados verdadeiros ou falsos [...]. A capacidade reflexiva para transcender-se do logos tem, antes, de corresponder em princípio à capacidade de diferenciação de sentido da história do ser.<sup>74</sup>*

Apel não aceita a confusão criada pelos pós-modernos – e nisso Habermas concorda com ele – de não estabelecerem uma diferenciação entre os diferentes tipos de racionalidade e a racionalidade enquanto tal, o que os levou a confundirem o discurso filosófico com qualquer outro tipo de discurso teórico-literário e a não perceberem a diferenciação entre um discurso

---

<sup>74</sup> APEL, Karl-Otto. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 23, mar./1989, p.73.

fictício e um discurso com exigência de validade.<sup>75</sup> Para Apel, deve-se admitir que sempre existe a possibilidade de distinção entre uma persuasão sugestiva e uma convicção fundamentada em argumentos.

É Castoriadis, entretanto, que faz um diagnóstico mais radical do papel da teoria do pós-modernismo:

*O valor do “pós-modernismo” como teoria é refletir servilmente e, portanto, fielmente as tendências dominantes. Sua miséria é fornecer delas apenas simples racionalizações por trás de uma apologética pretensamente sofisticada, mas que não passa de expressão do conformismo e da banalidade. Digerindo-se agradavelmente com os discursos fúteis, tão em moda, sobre o “pluralismo” e o “respeito da diferença”, o “pós-modernismo” deságua na glorificação do ecletismo, na recuperação da esterilidade, na generalização do princípio do “tudo o que funciona é válido”, tão oportunamente proclamado por Feyerabend em outro domínio. Sem sombra de dúvida, a conformidade, a esterilidade e a banalidade, o “tudo bem” são traços característicos desse período.*<sup>76</sup>

Seria simplificar demais afirmar que as reflexões dos pós-modernos constituem-se em discurso de justificação do *status quo*, porém não é difícil identificar em suas argumentações elementos que podem ser facilmente transformados em idéias legitimadoras da situação vigente. Enquanto apregoa o multiculturalismo e tenta provar que a hiperindustrialização atual não conduz a uma sociedade hiperindustrial, mas, ao contrário, à dissociação do universo cultural do universo técnico e econômico, a “ideologia” pós-moderna promove a separação da dimensão cultural da sua interdependência com a economia e com a política. Com isso, afirma Touraine, “a experiência e a linguagem substituem os projetos e os valores, a ação coletiva perde toda a existência, da mesma forma que o sentido da história.”<sup>77</sup> E conclui o mesmo autor, logo adiante:

*No caso do pós-modernismo, porém, é necessário superar uma dificuldade mais séria, pois até seu nome é curiosamente contraditório, uma vez que ele recorre a uma definição histórica – pós – para denominar um movimento cultural em*

---

<sup>75</sup> APEL dá a essa tese a seguinte redação: “As pressuposições do argumentar que podem ser vistas como princípios de fundamentação última são aquelas que não podem ser contestadas sem autocontradição performativa e, precisamente por isso, não podem ser fundamentadas logicamente sem círculo (*petitio principii*).” (Ibid., p. 71).

<sup>76</sup> CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto 3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 25.

<sup>77</sup> TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 202.

*ruptura com o historicismo; isso incita em buscar num estado de sociedade a explicação de um conjunto cultural que procura definir-se por si próprio, como um texto.[...] O que perturba a relação do homem com a sociedade: ele estava na posição de produtor, de criador de uma historicidade; ei-lo agora, não mais diante de uma natureza que ele transforma com suas máquinas, mas inteiramente incorporado a um mundo cultural, a um conjunto de sinais e de linguagens que não possuem mais referências históricas. Isso parece fragmentar definitivamente a idéia de sujeito, sempre associada à de criação e mais amiúde ao trabalho da razão. Tudo se fragmenta, da personalidade individual à vida social. Esta idéia destrói o pensamento social clássico, aquele pelo qual o triunfo da razão permite e impõe uma correspondência entre normas do sistema social e as motivações dos atores, de forma que o ser humano aparece antes de tudo como cidadão e trabalhador. Doravante está consumado o divórcio entre o sistema e os atores.*<sup>78</sup>

Se a separação que os pós-modernos querem introduzir entre sistema e ação dos atores tem algum poder crítico, torna-se de difícil constatação, mas o resultado inverso do seu uso ideológico para justificar a ação sistêmica, tendo em vista comportamentos previsíveis a partir das leis do mercado, é facilmente verificável. Afinal, nada melhor, para um mercado altamente racionalizado do ponto de vista instrumental, que se defrontar com subjetividades enfraquecidas e sociedades “desorganizadas e irracionais” para impor a ordem que a este convém. Segundo o entendimento de Habermas, “embora sejam interessantes no fundamental, essas teorias permanecem indiferentes aos resultados.”<sup>79</sup> Seus defensores são céticos e seu ceticismo deixa o caminho livre para o fortalecimento das apologias do desenvolvimento tecnocrático e, com isso, tornam-se cúmplices de “uma já venerável tradição do contra-iluminismo”.<sup>80</sup> Com efeito, todas as teorias pós-modernas são altamente insensíveis ao conteúdo ambivalente da modernidade cultural e social. As suas teses de desdiferencialização, de desreferencialização, de desmaterialização, de desestetização, de despolitização, de dessubstancialização, acabam promovendo um sentimento de vazio e de confusão generalizada. A sociedade parece estar mergulhada numa geléia geral ao mesmo tempo em que o mundo sistêmico, orientado pelo dinheiro e pelo poder, continua mantendo-se orientado racionalmente e complexificando-se cada vez mais. Esse paradoxo não

---

<sup>78</sup> Ibid., p. 203.

<sup>79</sup> PPM, p. 310.

<sup>80</sup> DFM, p. 16.

encontra nenhuma mediação no pensamento pós-moderno e, em decorrência, nenhuma possibilidade de superação.



## CAPÍTULO 3

### **1 A reconstrução do projeto da modernidade e a teoria da racionalidade de Habermas**

Habermas inicia a sua principal obra, *Teoria da Ação Comunicativa*, afirmando que sua preocupação será desenvolver uma teoria de racionalidade, pois considera ser esta questão o tema principal da filosofia: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão.”<sup>1</sup>

A preocupação com a racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha o trabalho intelectual do autor: a reabilitação da idéia segundo a qual existe um sentido universalista de razão que se aplica à dimensão moral-prática e que pode levar a superar as limitações impostas pela visão reducionista da racionalidade instrumental, restabelecendo o seu poder emancipador. Habermas persegue esse objetivo por meio da reconstrução racional da interação lingüística, diferindo-se, nesse sentido, da maior parte dos filósofos que buscam entender a razão, de modo geral, enquanto conhecimento ou ação.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> TAC 1, p. 15.

<sup>2</sup> “Se alguém quiser aventurar-se hoje ainda a defender a universalidade do conceito de racionalidade comunicativa sem recorrer às garantias da grande tradição filosófica, são fundamentalmente três as vias que se oferecem. A *primeira* consiste em desenvolver, em termos de pragmática formal, o conceito de ação comunicativa que temos introduzido propedeuticamente. Isto é: a tentativa de reconstruir racionalmente as regras universais e os pressupostos necessários dos atos de fala orientados ao entendimento, recorrendo para isso à semântica formal, à teoria dos atos de fala e a outros elementos da pragmática da linguagem.[...] Em *segundo lugar*, podemos tentar avaliar a fecundidade empírica de diversos elementos da pragmática formal. Para tanto pode recorrer-se a três âmbitos de investigação: a explicação dos padrões patológicos de comunicação, a evolução das bases das formas da vida sócio-culturais e a ontogênese da capacidade de ação.[...] Algo menos ambicioso seria, em *terceiro lugar*, a reelaboração dos delineamentos sociológicos da teoria da racionalização social que já existem. Neste caso pode conectar-se com uma

Ao propor uma reconstrução<sup>3</sup> racional da interação lingüística, Habermas assume a tarefa de explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente e, assim, cheguem a um entendimento racional. Em outros termos, seu desafio é reconstruir as regras pragmático-formais que tornam o sujeito competente para usar sentenças e expressões com o objetivo de alcançar um entendimento. Através da racionalidade comunicativa, pretende restabelecer a unidade entre razão prática e razão teórica e instaurar uma nova mediação entre teoria e práxis. No seu entender, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento e uma idealidade que possibilitam uma orientação na base das pretensões de validade, tanto em relação à realidade do mundo objetivo como em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo.<sup>4</sup> Além disso, a linguagem possui o caráter da auto-referencialidade, ou seja, ela é, justamente, a única coisa que podemos conhecer segundo a sua própria natureza.<sup>5</sup>

A opção de Habermas pela interpretação da razão enquanto ação comunicativa mostra, de imediato, a sua concepção de racionalidade como um processo intersubjetivo. Para ele, a diferença entre a teoria da consciência e a teoria da racionalidade comunicativa não é apenas de conteúdo e de método, mas da natureza da própria razão. A razão que se depreende da atividade do sujeito cognoscente e do sujeito da ação é solipsista e instrumental; sua intenção é o domínio teórico ou prático do objeto. Já a razão subjacente à linguagem é uma razão intersubjetiva e interativa, envolvendo, a cada momento, pelo menos dois participantes que buscam o entendimento. Essa diferença merece um melhor esclarecimento.

---

tradição bem desenvolvida de teoria da sociedade. Porém, fique bem entendido que escolho este caminho não com a intenção de realizar estudos de tipo histórico, senão que me sirvo das estratégias conceituais, dos pressupostos e das argumentações que vêm desenvolvendo-se na tradição que vai de Weber a Parsons, com a intenção sistemática de desenvolver os problemas que podem ser solucionados com uma teoria da racionalização delineada a base dos conceitos fundamentais da ação comunicativa.” (TAC 1, p. 193-194).

<sup>3</sup> O termo *reconstrução* tem um significado muito importante no pensamento de Habermas, que assim o define: “Reconstrução significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo o potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar”. (PRMH, p. 11).

<sup>4</sup> HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, 2 volumes, v.1, p. 20-21 (daqui em diante, DD 1 e DD 2).

<sup>5</sup> Cf. TCI, p. 144.

A teoria da consciência concebe a razão enquanto relação de uma subjetividade com o objeto do conhecimento. A subjetividade é entendida como um conjunto de capacidades da razão humana de estabelecer uma objetividade teórica e prática da realidade por ela abordada e o objeto como qualquer coisa suscetível de representação. A razão subjetiva compreende, pois, duas relações fundamentais entre sujeito e objeto: a representação e a ação. Em ambas, está representado o poder de intervenção da razão sobre a realidade objetivada. O sujeito tem primazia sobre o objeto, cabendo-lhe o controle teórico e prático sobre a natureza e sobre toda a realidade circundante. Por isso, Habermas considera que, nessa concepção de racionalidade, sempre prevalece o caráter instrumental da razão, uma vez que ela é reduzida a uma dimensão manipuladora e controladora; nela há um privilegiamento do sujeito que conhece em detrimento do objeto conhecido; o objeto é mera representação interna da razão e produto da ação da subjetividade sobre a natureza. A subjetividade, nesse contexto, assume um papel centralizador na medida em que determina o conteúdo e a forma do conhecimento. Conhecer passa a significar a clara e transparente representação dos conceitos do sujeito para o próprio sujeito. Em síntese, a consciência do sujeito sobre o mundo é autoconsciência, isto é, representa muito mais o conhecimento que o sujeito tem sobre si mesmo do que sobre a realidade externa. No dizer de Habermas, “a autoconsciência, a relação do sujeito cognoscente consigo mesmo, oferece, desde de Descartes, a chave para a esfera interna, absolutamente consciente, das representações que temos dos objetos.”<sup>6</sup>

A filosofia da linguagem realiza sérias críticas a essa concepção de racionalidade, questionando a visão introspectiva e intuitiva do conhecimento e buscando mostrar a insuficiência do paradigma da consciência como recurso suficiente para o entendimento do processo do conhecimento humano; apresenta como recurso alternativo a fundamentação da racionalidade comunicativa, encontrando nas expressões gramaticais elementos que tornam possível o conhecimento de formas públicas da racionalidade humana. A filosofia da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das

---

<sup>6</sup> CMAC, p. 28.

quais eles são expressos. Para tanto, é preciso, no entender de Habermas, mudar de paradigma, passando da “filosofia da consciência” para uma “filosofia lingüística”.

A alternativa semanticista, isto é, a simples análise formal das frases, não é, contudo, um recurso suficiente para promover uma mudança na visão da racionalidade moderna.<sup>7</sup> A linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si. Em vista disso, não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como o fazem os semanticistas, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, na concretude dos atos de fala. Em outros termos, é preciso levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem. Para Habermas, é preciso avançar na compreensão do processo de constituição do mundo e no entendimento da construção dos saberes através da abordagem pragmática ou teórico-comunicativa da racionalidade. Antes, porém, de explicitarmos a teoria da racionalidade pragmática, vamos esclarecer alguns conceitos da lingüística que são fundamentais para o entendimento do processo de reconstrução da racionalidade comunicativa empreendida por Habermas.

## **2 A guinada lingüística**

Habermas desenvolve sua teoria da ação comunicativa apelando para diversos conceitos desenvolvidos por teóricos da lingüística. Ao se centrar sobre o paradigma lingüístico, faz um balanço minucioso da evolução das tendências fundamentais no pensamento ocidental e procura

---

<sup>7</sup> Habermas, neste particular, utiliza-se da crítica de Karl-Otto Apel sobre a “falácia abstractiva” que subjaz ao delineamento da lógica da ciência que vem sendo desenvolvida na filosofia analítica da linguagem. Apel constata que a análise lógica da linguagem orienta-se, predominantemente, às propriedades sintáticas e semânticas dos produtos simbólicos e acaba estabelecendo uma separação entre os elementos constitutivos da língua e a sua utilização pragmática. O corte analítico que tal abordagem estabelece manifesta a concepção de que a dimensão pragmática da linguagem não pode ser submetida a uma análise formal. Da mesma forma que Apel, Habermas considera que esta análise não só é possível, mas necessária para que se possa captar o real sentido das emissões. (Cf. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1994, p. 303-304, daqui em diante, TAC 3).

destacar a grande vantagem que a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem trouxe para as Ciências Sociais. Diz ele textualmente:

*A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade.<sup>8</sup>*

A reviravolta lingüística oportunizou o encaminhamento, no entender de Habermas, da solução para o problema crônico do pensamento ocidental da dicotomia da relação entre consciência e mundo, entre sujeito e objeto e entre objetividade e verdade. A filosofia pragmática da linguagem, de modo especial, na medida em que renuncia à idéia da possibilidade do acesso direto aos fenômenos da consciência ou aos objetos externos e passa a entender o conhecimento na forma de um acesso indireto através de expressões e representações da linguagem, indica uma solução viável para as aporias identificadas na tradição ontológica, no idealismo e no empirismo.<sup>9</sup> Ela aponta, com efeito, para uma nova forma de compreensão do entendimento, ou seja, substitui a teoria do conhecimento, cuja preocupação central era explicar as condições de possibilidade do conhecimento, pela filosofia da linguagem, que tem por desafio esclarecer as condições lingüísticas do conhecimento humano. Nesta última, a pergunta sobre a veracidade dos juízos – problema que jamais foi resolvido satisfatoriamente na teoria do conhecimento – é substituída pela pergunta sobre o sentido das sentenças. Com isso, surge uma nova concepção sobre a validade do conhecimento:

---

<sup>8</sup> PPM, p. 53.

<sup>9</sup> Não será possível desenvolver, neste trabalho, as aporias e as críticas elaboradas pelas diferentes tendências filosóficas na busca de uma saída para as contradições mencionadas. Resumidamente, podemos dizer que a reviravolta lingüística provocou o surgimento de diferentes problemáticas, passando as reflexões a se desenvolver em torno dos seguintes temas: na teoria do conhecimento, a crítica transcendental da razão passa a ser submetida a uma crítica sobre o sentido das proposições; na lógica, ocorre o confronto dos problemas das linguagens artificiais e das linguagens naturais; na antropologia, ocorre a tematização da correlação entre forma da linguagem e concepção de mundo; na ética, busca-se a sua fundamentação estabelecendo-se a distinção entre sentenças declarativas e sentenças valorativas. (Cf. OLIVEIRA, Manfredo A. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 11-12).

*O ponto máximo dessa transformação da crítica enquanto crítica da consciência para crítica do conhecimento enquanto análise da linguagem parece estar no fato de que o problema da validade da própria verdade é considerado enquanto tal não mais como evidência ou certeza para uma consciência solitária no sentido de Descartes e também não mais como validade objetiva [...] para a consciência enquanto tal no sentido de Kant, mas, primariamente, como problema de formação de um consenso intersubjetivo à base de compreensão lingüística.<sup>10</sup>*

A propósito, a filosofia analítica da linguagem representa uma radicalização da crítica do conhecimento, na medida em que sua característica principal é a substituição da pergunta sobre a verdade dos juízos pela pergunta sobre o “sentido lingüisticamente articulado”. A filosofia analítica mostra que é impossível tratar qualquer problema filosófico ou do conhecimento sem resolver previamente a questão da linguagem. Em síntese, não existe mundo independente da linguagem ou mundo que não seja exprimível na linguagem; a linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade.<sup>11</sup>

A reviravolta lingüística fundamenta-se na convicção de que a problemática da linguagem é a problemática dos fundamentos de qualquer formação conceitual, de qualquer teoria da ciência e de suas próprias proposições. A partir dela, a linguagem deixa de ser entendida como instrumento de comunicação que se localiza fora do conteúdo do pensamento e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade da compreensão, do pensamento conceitual, do conhecimento objetivo e da ação, constituindo-se numa grandeza “transcendental”, no sentido que Kant atribuiu a este conceito, isto é, a linguagem torna-se a condição de possibilidade de todo e qualquer conhecimento humano enquanto tal. Por isso, afirma Oliveira,

*a “filosofia primeira” não é mais a pesquisa da natureza ou da essência das coisas ou dos entes (ontologia), nem também a reflexão sobre os conceitos da consciência ou da razão (filosofia transcendental enquanto filosofia da subjetividade), mas a reflexão sobre a significação ou sobre o sentido de expressões lingüísticas (análise da linguagem).<sup>12</sup>*

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 254-256.

<sup>11</sup> Cf. APEL, Karl-Otto. *La transformacion de la filosofia*, Madrid: Taurus, 1985 (2 tomos).

<sup>12</sup> OLIVEIRA, Manfredo A. *Reviravolta...*, p. 266.

A guinada lingüística apresentou, antecedendo a reviravolta pragmática, duas abordagens: a semântica e a semiótica.<sup>13</sup> A semântica caracterizou-se pela preocupação com a análise das formas das proposições, especialmente as assertóricas. Na abordagem semanticista, a análise da linguagem é realizada com base na lógica, tendo como principal tarefa clarificar os processos do emprego da linguagem desde o ponto de vista formal. O problema do semanticismo, no entender de Habermas, é que ele prescinde da análise da situação real da fala, do uso da linguagem e dos seus contextos, em síntese, da pragmática da linguagem. A abordagem lógico-formal do semanticismo leva a linguagem a perder o seu caráter de auto-referencialidade, uma das condições para que ela possa exercer uma função esclarecedora e emancipadora. O semanticismo cai no erro de confundir a lógica de uma asserção com o sentido de um ato de fala; expressões lingüísticas só podem ser identificadas em si mesmas porque estão estruturadas auto-referencialmente, não porque possuem uma estrutura lógica. Somente a guinada pragmática oferece uma saída para o semanticismo.

A segunda abordagem analítica da linguagem, a semiótica, cai, no entender de Habermas, na mesma falácia abstrativa do semanticismo. Escreve o autor:

*A guinada lingüística não se completou somente através da semântica da proposição, mas também através da semiótica.[...] Entretanto, o estruturalismo cai, de modo inteiramente semelhante, na armadilha de falácias abstrativas. Elevando as formas anônimas da linguagem a uma categoria transcendental, ele degrada os sujeitos e sua fala à condição de algo meramente accidental. O modo de os sujeitos falarem e agirem deve ser explicável a partir de sistemas de regras subjacentes. A individualidade e a criatividade do sujeito capaz de fala e de ação, em suma, tudo o que pode ser tido como propriedade da subjetividade, passa a ser visto como fenômeno residual, que pode ser simplesmente posto de lado ou desvalorizado como sintoma narcisóide (Lacan). Quem tentasse, mesmo assim,*

---

<sup>13</sup> As diferentes abordagens da filosofia da linguagem só serão aqui mencionadas naqueles aspectos considerados indispensáveis para a adequada compreensão do presente texto. Além dos textos de Habermas, existem diversos estudos que desenvolvem exaustivamente essa temática, tais como: APEL, Karl-Otto. *La transformacion de la filosofia*. op. cit., e *Estudios de moral moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994; TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1997 e *Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem*, Ijuí-RS: Unijuí, 1992; BUBNER, Rüdiger, *La filosofia alemana contemporanea*. Madrid: Cátedra, 1991; SIMON, J. *Filosofia da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1990; OLIVEIRA, Manfredo A. *Reviravolta....*, dentre outros. Os teóricos “clássicos” desta temática constam na bibliografia final deste trabalho.

*fazer jus a esses fenômenos sob premissas estruturalistas, teria que deslocar tudo o que é individual e inovativo para uma esfera pré-lingüística, acessível apenas à da intuição.*<sup>14</sup>

Diante dessas considerações, deve-se levar em conta que, apesar das aproximações que existem entre a semântica, a semiótica e a pragmática, as diferenças das duas primeiras com a última são significativas: enquanto aquelas tematizam as frases e as orações como unidades elementares da língua, a pragmática ocupa-se das emissões como unidades elementares da fala.<sup>15</sup>

Habermas reconhece que a abordagem lingüística representou um passo decisivo para o surgimento da teoria pragmática da linguagem na medida em que trouxe à tona os problemas que serão posteriormente enfrentados pela pragmática universal; constata que a passagem da perspectiva ontológica da questão da validade para a perspectiva pragmática começa a se operar ainda no seio da própria semântica veritativa. O passo inicial, nesse sentido, segundo Habermas, foi dado por Dummet quando constata que a tese lingüística (Frege) segundo a qual “compreendemos uma proposição assertórica quando sabemos quais são suas regras de verificação”,<sup>16</sup> torna-se problemática na medida em que, numa atitude comunicativa, o ouvinte não tem como deduzir, senão através da ação comunicativa, quais são as razões que levam o emissor a levantar uma pretensão de verdade em relação ao enunciado. Dessa forma, comenta Habermas,

*apoiado na distinção pragmática entre truth e assertibility, portanto entre a verdade de um enunciado e o direito de construir com ele uma proposição*

---

<sup>14</sup> PPM, p. 57.

<sup>15</sup> Habermas identifica as seguintes limitações nas abordagens semanticista e semiótica da linguagem: “Em muitos casos vejo o perigo de que a análise das condições do entendimento possível sofra, de antemão, um estreitamento, seja tanto: – porque estes desenvolvimentos não generalizam com suficiente radicalidade, como ocorre, por exemplo, na maioria dos estudos realizados na Lingüística acerca das pressuposições semânticas e pragmáticas, que não conseguem ultrapassar a instância que representam os contextos privados e passar para pressuposições universais e necessários; – ou porque seguem limitando-se aos instrumentos desenvolvidos na lógica e na gramática, mesmo quando [...] estes resultam insuficientes para a apreensão de relações pragmáticas; – ou porque procedem apressadamente a uma formalização de conceitos básicos insuficientemente analisados, [...] que ocorre, por exemplo, no caso das lógicas deônticas que reduzem as normas de ação a imperativos; ou, finalmente, porque partem do modelo de um ator solitário, que atua de forma racional com respeito a fins e, portanto, [...], não reconstróem adequadamente o momento específico de comunidade na compreensão de significados idênticos ou no reconhecimento de pretensões de validade intersubjetivas.” (TAC 3, p. 306-307).

<sup>16</sup> PPM, p. 117.



*afirmativa, Dummet substitui o conhecimento das condições de verdade [...] por um saber indireto: o ouvinte precisa conhecer o tipo de razões com as quais o falante poderia eventualmente resgatar sua pretensão de verdade. Em síntese: compreendemos uma proposição assertórica quando sabemos que tipos de razões um falante teria que aduzir, a fim de convencer um ouvinte de que ele (o falante) tem razões para levantar uma pretensão de verdade em relação ao enunciado.<sup>17</sup>*

Nessa virada epistêmica de Dummet, Habermas vê a abertura do caminho para uma teoria do significado ampliado em termos pragmáticos. A exigência da justificação discursiva proposta para os enunciados que se pretende que sejam verdadeiros pode e deve ser generalizada para outras instâncias da comunicação, de modo a atingir todas as funções da linguagem identificadas por Bühler, quais sejam: a expressão das intenções (ou vivências) de um falante, a representação de estados de coisas (ou algo com que o falante se depara no mundo) e a entabulação de relações com um destinatário.<sup>18</sup> Nisso se refletem os três aspectos do entender-se sobre algo com um outro: os signos realizam a função de expressão das vivências ou intenções do locutor, a função de exposição de objetos e estados de coisas e a função de apelação pela qual o locutor estabelece uma interação com um ouvinte.<sup>19</sup> No entender de Habermas, apesar de as constatações de Dummet serem limitadas, elas apontam uma saída pragmática.

### **3 A virada pragmática**

Para construir sua concepção de racionalidade comunicativa, Habermas abasteca-se em diversos autores que tratam das questões da pragmática da linguagem, destacando-se especialmente o segundo Wittgenstein, Searle, Austin, Chomsky e Apel. Com essa base e contando com a contribuição de outros pensadores preocupados com o problema do conhecimento humano, Habermas dedica-se a estabelecer as condições formais da racionalidade comunicativa, procurando superar as fundamentações do tipo ontológico ou dedutivo. O conceito

---

<sup>17</sup> PPM, p. 117.

<sup>18</sup> Cf. PPM, p. 106.

<sup>19</sup> Cf. PINTO, F. Cabral, op. cit., p. 217.

de racionalidade comunicativa de Habermas é explicitado por intermédio da reconstrução da pragmática.

A reviravolta pragmática demonstrou que o conhecimento humano constitui-se pela ação lingüístico-comunicativa. Com a reviravolta promovida pela pragmática, a linguagem passa a assumir uma função central no processo de constituição do conhecimento e da própria realidade vital. De modo especial, a linguagem passa a ser entendida como ação humana, ação prática, fática, ou seja, como práxis interativa, como ação social, como mediação que possibilita o processo intersubjetivo de acordo com regras determinadas.

A pragmática supera a visão tradicional do conhecimento de fundamentação ontológica e racional-subjetista. O conhecimento deixa de ser compreendido como a adequada representação do real ou a constituição da objetividade por uma adequada união da sensibilidade e do entendimento pela ação de uma subjetividade solipsista. A pragmática substitui tanto a teoria ontológica como a teoria da síntese transcendental da apercepção pela síntese transcendental da interpretação mediada lingüisticamente numa comunidade de comunicação; ela fundamenta a validade dos enunciados no uso concreto da linguagem e nos interesses orientadores da interação comunicativa dos sujeitos.

A pragmática representa uma ruptura radical com a concepção tradicional de pensar o conhecimento e a linguagem. Essa ruptura se dá num duplo sentido: de um lado, supera a visão reducionista de linguagem como mera representação do pensamento ou de mero instrumento de comunicação do mesmo; de outro, rompe com a idéia da certeza ou da evidência pré-lingüística do conhecimento e com o solipsismo metodológico inerente a essa concepção.<sup>20</sup> A pragmática atribui um papel central ao processo intersubjetivo de constituição dos conhecimentos, concebendo que a linguagem não tem uma função designativa e transmissora do conhecimento, mas uma função constituidora do próprio saber. Diferentemente do pensamento tradicional, que

---

<sup>20</sup> Essa visão de linguagem (com pequenas diferenças) já aparece em Platão e em Aristóteles e se mantém durante muitos séculos, inclusive no pensamento moderno, através das concepções desenvolvidas pelo empirismo e pelo racionalismo; começa a ser alterada com a “reviravolta lingüística”, quando ela passa a ser analisada filosoficamente como um problema central para o entendimento do sentido do conhecimento. Acerca desse tema, veja OLIVEIRA, Manfredo, *Reviravolta....*, p. 17 e seq.

admitia, em certo sentido, que o pensamento podia até se libertar de qualquer ligação à linguagem, a pragmática considera que esta é, enquanto dimensão hermenêutica, o fundamento de toda e qualquer formação conceitual e de qualquer teoria. A pragmática aloca a pesquisa sobre os primeiros princípios ou sobre as condições de possibilidade do conhecimento humano não mais na natureza ou na essência das coisas (ontologia), nem na reflexão sobre as categorias da razão ou da consciência (filosofia transcendental e filosofia da subjetividade), mas sobre a significação ou o sentido das expressões lingüísticas que emergem do uso da linguagem pelos indivíduos em interação no mundo. Para a pragmática, a linguagem é uma grandeza transcendental (quase-transcendental na linguagem de Habermas), que apresenta as condições apriorísticas que tornam possíveis a compreensão e a autocompreensão e que validam o pensamento objetivo e o agir humano.

A pragmática demonstra que as condições que tornam possíveis os objetos da experiência não podem ser imediatamente idênticas às condições que tornam válidos os enunciados sobre os objetos da experiência possível, ou seja, que o *a priori* da objetivação não é idêntico ao *a priori* da argumentação. Por isso, conclui Habermas, a grande vantagem desse acesso indireto através da linguagem sobre o acesso direto de uma consciência intuitiva é que as “expressões gramaticais constituem algo acessível publicamente; nelas podemos adivinhar estruturas, sem sermos levados a nos referir a algo meramente subjetivo.”<sup>21</sup> Linguagem e entendimento são conceitos co-originais que se explicitam mutuamente; em consequência, o conhecimento é um problema que diz respeito à relação linguagem-mundo, não à consciência-mundo. A consciência é uma função da linguagem, não o inverso. Afirma o autor:

*A identidade da consciência cognoscente, como em igual medida a objetividade dos objetos conhecidos, só se constitui com a linguagem, na qual apenas é possível a síntese dos momentos separados do Eu e da natureza como mundo do Eu.*<sup>22</sup>

Em outro momento, complementa:

---

<sup>21</sup> PPM, p. 55.

<sup>22</sup> TCI, p. 28.

*Atualmente, a problemática da linguagem assumiu o lugar da tradicional problemática da consciência: a crítica transcendental da linguagem substitui a crítica da consciência.[...] As regras transcendentais segundo as quais estruturam-se os mundos da vida resultam-nos agora acessíveis (em termos de análise da linguagem) nas regras dos processos de comunicação.*<sup>23</sup>

O desenvolvimento do enfoque pragmático apresenta a possibilidade de uma nova abordagem das ações sociais, as quais podem ser agora analisadas da mesma forma que as relações internas entre símbolos. O saber de regras pré-teóricas de sujeitos que falam, constitutivo do mundo da vida, estabelece as condições de possibilidades do conhecimento das ações sociais. As ações não são mais entendidas como decorrentes de procedimentos lógico-transcendentais de uma subjetividade solipsista, mas decorrem da interação lingüística dos sujeitos. Assim, “o paradoxal postulado de uma investigação empírica em atitude transcendental já não necessita conduzir a mal-entendidos, pode cumprir-se simplesmente mediante análise da linguagem”.<sup>24</sup>

A reviravolta lingüístico-pragmática provocou uma nova maneira de articular as perguntas sobre o conhecimento humano: das perguntas sobre a essência da causalidade ou sobre as condições de possibilidade do conhecimento confiável, passa-se às perguntas sobre o sentido do conceito de causalidade ou sobre as condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito da realidade em apreço. A crítica do conhecimento passa do plano da validade dos juízos para a validade do sentido articulado lingüisticamente. As questões filosóficas voltam-se para o esclarecimento das condições de possibilidade da linguagem e o sentido do mundo passa a ser entendido como algo totalmente dependente da linguagem; como já afirmamos anteriormente, a linguagem torna-se o espaço da expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade. A tese fundamental consiste em considerar que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem, pois ela é o elemento necessário, constitutivo de todo e qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre a infra-estrutura lingüística. A questão que se coloca à filosofia contemporânea é a da mediação lingüística.

---

<sup>23</sup> HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988, p. 203 (daqui em diante, LCS).

<sup>24</sup> LCS, p. 204.

Habermas acolhe grande parte das teses introduzidas pela guinada pragmática, mas constata que algumas abordagens apresentam, ainda, limitações ou ambigüidades que precisam ser superadas.<sup>25</sup> Por isso, preocupa-se em construir sua própria teoria pragmática, mediando elementos da filosofia transcendental moderna e elementos provenientes da lingüística e da filosofia da linguagem pragmática. Desse processo de reconstrução, nasce a teoria da ação comunicativa.

#### **4 A teoria da ação comunicativa: a pragmática universal**

Para compreender o processo do entendimento humano, Habermas preocupa-se em retomar o questionamento realizado por Kant sobre as condições de possibilidade do conhecimento. A pragmática universal, afirma o autor, “assume a herança da filosofia transcendental (transformada)”<sup>26</sup> e tem como tarefa apontar as condições de possibilidade do entendimento humano. Por isso, Habermas procura articular a reflexão sobre a linguagem com a postura reflexiva da filosofia transcendental. Segundo McCarthy,

*Igual à filosofia transcendental de Kant, a pragmática universal propõe-se a desvelar condições de possibilidade, porém o foco da atenção desloca-se da possibilidade de ter experiência dos objetos, à possibilidade de chegar a um acordo na comunicação na linguagem ordinária. Ademais, abandona-se o forte apriorismo do projeto kantiano (a dedução transcendental) em favor de um “a priori relativizado”, de um a priori que reconhece condições empíricas de contorno, o desenvolvimento filogenético e ontogenético das estruturas universais e a interconecção estrutural de experiência e ação.<sup>27</sup>*

---

<sup>25</sup> As críticas de Habermas, conjugadas com as de Apel, dirigem-se especialmente a uma visão dicotômica entre pensamento e linguagem, que ainda continua presente entre alguns pragmáticos, como, por exemplo, em Wittgenstein. Segundo Apel e Habermas, não é suficiente substituir o modelo designativo de linguagem por uma descrição do seu funcionamento múltiplo determinado pelas regras dos jogos de linguagem (determinadas apenas por razões práticas), mas deve haver a possibilidade de fundamentar transcendentalmente o “quase-transcendentalmente”, os jogos de linguagem e, com isso, evitar-se cair num relativismo. No entender dos autores, devem existir condições *a priori* universais que tornem possível o entendimento, pois, caso contrário, não seria possível a comunicação. Veja a respeito, TAC 3, p. 58 e seq. e, também, OLIVEIRA, Manfredo A. *Reviravolta...*, p. 275 e seq.

<sup>26</sup> CI, p. 312.

<sup>27</sup> MCCARTHY, *La teoria...*, p. 323.

Habermas, assim como Kant, acredita na existência de um sistema de regras *a priori* que torna possível o entendimento acerca das realidades; porém, em Kant, essa condição é dada pela apercepção transcendental do “eu penso”; em Habermas, realiza-se pela ação comunicativa de uma comunidade de falantes. No paradigma da linguagem do qual Habermas lança mão para construir sua teoria comunicativa, o sujeito transcendental de Kant é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie humana de criar produtos simbólicos. O papel da pragmática universal é reconstruir e tornar explícitas essas estruturas profundas e universais de competências da espécie.<sup>28</sup>

Ao reconstruir as condições universais do entendimento humano, Habermas reconstrói o conceito de transcendental de Kant, atribuindo-lhe, porém, uma conotação bem menos rígida. Habermas está de acordo, afirma McCarthy,

*com a recepção analítica de Kant, (por exemplo, por Strawson) em que a noção de “transcendental” só pode manter-se em um sentido reduzido, isto é, [...] sem as pretensões da dedução transcendental. Toda a experiência coerente organiza-se em uma rede de categorias; à medida que descobrimos o mesmo sistema de conceitos fundamentais por detrás de toda a experiência, podemos considerá-los como “quase-transcendentais”.*<sup>29</sup>

Temos que ter sempre presente que, apesar de não perder de vista os demais interlocutores, a crítica de Habermas dirige-se especialmente à visão reducionista de racionalidade a que chegaram Adorno e Horkheimer ao afirmarem a impossibilidade de a razão cumprir sua finalidade originária de emancipar a humanidade. Na opinião de Habermas, a tese da regressão da razão a um novo mito é por demais negativista e, além disso, paradoxal, pois, na mesma medida em que assinala a autocrítica da razão como o caminho que pode levar à verdade, questiona a possibilidade de se chegar à verdade no atual estágio de alienação. Habermas pretende, com a mudança de paradigma, superar as aporias a que chegaram esses dois autores,

---

<sup>28</sup> Habermas desenvolve essas idéias preliminarmente em *Conhecimento e interesse* e, de forma mais detalhada, em *Teoria da ação comunicativa*, e em *Consciência moral e agir comunicativo*.

<sup>29</sup> McCARTHY, op. cit., p. 342-343.

restituindo à razão o seu poder emancipador. Esse propósito ele manifesta explicitamente quando afirma:

*Vou tentar mostrar que [somente] uma mudança de paradigma para a teoria da comunicação permite o retorno a um empreendimento que, à sua época, foi interrompido com a crítica da razão instrumental; essa mudança de paradigma permite uma retomada das tarefas pendentes de uma Teoria Crítica da sociedade.<sup>30</sup>*

O autor não aceita o recurso à racionalidade mimética proposto por Adorno como alternativa de superação das limitações da racionalidade instrumental, pois essa, além de permanecer “prisoneira das condições da filosofia do sujeito”, comporta associações entre pessoas que são também deliberadas, identificadoras e, portanto, instrumentais. A faculdade mimética é uma faculdade genuinamente contrária à razão, mero impulso que não consegue explicitar a integridade daquilo que ela diz estar sendo destruído pela racionalidade instrumental. Por isso, afirma o autor,

*o núcleo racional dessas realizações miméticas só se deixa descobrir quando se abandona o paradigma da filosofia da consciência, ou seja, o de um sujeito que representa os objetos e neles se esfalfa, em proveito de um paradigma da filosofia da linguagem, do entendimento intersubjetivo ou da comunicação, e se subordina o aspecto cognitivo-instrumental a uma mais ampla racionalidade comunicativa.<sup>31</sup>*

Habermas constata que Adorno, quando trata como complementares as idéias de reconciliação e liberdade, torna quase tangível o novo paradigma da linguagem, porém não chega a consumir essa passagem.<sup>32</sup> Esse desafio Habermas assume para si. Para tanto, procura mostrar que somente a interação livre dos indivíduos através da linguagem torna possível uma reconciliação efetiva entre os seres humanos e, em certo sentido, também uma reconciliação entre

---

<sup>30</sup> TAC 1, p. 493.

<sup>31</sup> TAC 1, p. 497.

<sup>32</sup> Rodrigo Duarte entende que este fato não decorre de qualquer falta de clareza de parte de Adorno, mas é consequência de sua concepção sobre o poder da competência comunicativa. Escreve Duarte: “A crítica habermasiana prejudicou grandemente a percepção de que o elemento transcendental que está à base da atitude ‘prática’ do ser humano não é a ‘competência comunicativa’, mas algo que lhe antecede, um desejo – racionalmente mediado – de que tudo seja radicalmente diferente do que é, o qual pode denominar-se ‘impulso emancipatório’, sendo a capacidade da linguagem apenas um epifenômeno seu.” (DUARTE, Rodrigo, op. cit., p. 138).

razão e natureza, conforme propunha Adorno.<sup>33</sup> Para Habermas, é com a ação comunicativa que se torna possível ao ser humano resistir à desnaturalização de si mesmo enquanto luta pela autoconservação.

*Diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa não pode submeter-se sem resistências frente a um processo de autoconservação cego. Ela se refere não a um sujeito que se conserva relacionando-se com objetos em sua atividade representativa e de ação, nem a um sistema que mantém sua consistência ou sua substancialidade delimitando-se frente a um contexto, senão a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui pelos aportes interpretativos dos que dele fazem parte e que só se reproduz através da ação comunicativa. Assim, a razão comunicativa não se limita a considerar por suposta a consistência de um sujeito ou de um sistema, senão que participa na estruturação daquilo que haverá de se conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas da socialização (Vergesellschaftung) comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo lingüístico de reprodução da espécie.<sup>34</sup>*

Para Habermas, a racionalidade comunicativa contém, em si mesma, um *telos* emancipador que torna possível a manutenção do poder transformador da razão. No *telos* da linguagem pragmática, ele encontra elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar e dar validade ao agir humano. “Vou desenvolver a tese,” diz Habermas, “de que todo o agente que atua comunicativamente tem que estabelecer, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se.”<sup>35</sup> Como falantes, os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem, estabelecem entendimentos racionais e constituem as estruturas do mundo da vida.

O mundo da vida constitui um conceito complementar da ação comunicativa, um substrato de “certezas” ou de evidências culturais e lingüísticas. A partir da reviravolta pragmática, o mundo da vida passa a ser entendido não mais em termos da relação consciência-mundo, mas da relação linguagem-mundo. O mundo da vida é, para Habermas, o substrato de conteúdos, de “evidências originárias” que sustenta o processo argumentativo; ele é o pano de

---

<sup>33</sup> Acerca dessa temática, veja o trabalho desenvolvido por BARBOSA, Ricardo Correia. *Habermas e Adorno: dialética da reconciliação*. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.

<sup>34</sup> TAC 1, p. 507.

<sup>35</sup> TAC 3, p. 300.



fundo, o horizonte onde se processa a racionalidade comunicativa e se preserva a possibilidade de um consenso de fundo. O “agir comunicativo está embutido no mundo da vida, responsável pela absorção dos riscos e pela proteção da retaguarda de um consenso de fundo.”<sup>36</sup> Sendo constituído intersubjetivamente, o mundo da vida é, ao mesmo tempo, um complemento da ação comunicativa e constituinte da racionalidade comunicativa. Assim, o mundo da vida, constituído pelas regras transcendentais que nos são dadas pelos elementos que constituem o entendimento possível, torna acessível ao nosso conhecimento as regras do processo de comunicação. Para Habermas, o mundo da vida tem, pelo menos em parte, um *status* decorrente das regras transcendentais do processo de comunicação e, por isso, torna manifestas as condições transcendentais que fundamentam o agir comunicativo. Pelo mundo da vida, as regras transcendentais da comunicação tornam-se objetivas.

A reconstrução da pragmática universal empreendida por Habermas tem como fonte de inspiração diferentes abordagens teóricas: o empirismo lógico de Carnap, a postura de Wittgenstein em suas duas fases, a teoria dos atos de fala da Escola de Oxford, a teoria estruturalista e a gramática generativa de Chomsky. Porém, três fontes influenciaram, sobremaneira, a reconstrução do autor nessa fase: o paradigma da filosofia da linguagem introduzido por Austin, a teoria do desenvolvimento moral, construída por Kohlberg a partir da epistemologia genética de Piaget, e a teoria sociológica de Parsons, combinando categorias fenomenológicas e hermenêuticas do mundo da vida com categorias sistêmicas. Em razão dos objetivos deste trabalho, não vamos nos deter detalhadamente nestas influências, apenas referenciá-las à medida que se fizerem necessárias para a clareza do texto. Os textos de Habermas que utilizaremos para desenvolver o presente tema, além da *Teoria da ação comunicativa*, serão *Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios* e *A lógica das ciências sociais*.

Habermas, com sua pragmática universal, pretende explicitar as condições universais que tornam possível o entendimento humano, acreditando que isso é possível por uma ciência reconstrutiva:

---

<sup>36</sup> PPM, p. 86.

*Vou sustentar a tese de que não só a linguagem, senão também a fala, isto é, o emprego de orações em emissões, é acessível a uma análise formal. Da mesma forma que as unidades elementares da linguagem (orações), também as unidades elementares da fala (emissões) podem ser analisadas por um procedimento metodológico de uma ciência reconstrutiva.*<sup>37</sup>

Partindo da distinção estabelecida por Chomsky entre competência comunicativa e desempenho lingüístico,<sup>38</sup> em que demonstra que, em toda a comunicação, o ator precisa dominar, *a priori*, um sistema abstrato de regras geradoras da linguagem, Habermas desenvolve a tese de que todas as estruturas da linguagem devem ser entendidas como decorrentes de um processo comunicativo e que até mesmo as estruturas universais de possíveis situações lingüísticas são produzidas, também elas, lingüisticamente. Todas as potencialidades e todas as limitações da linguagem são dependentes, portanto, da linguagem enquanto um mecanismo de atuação do homem no mundo. Embora Habermas reconheça a importância dos estudos da lingüística para o entendimento da estrutura da linguagem, considera que é preciso analisar a linguagem como um mecanismo de uso nas interações comunicativas. Dedicar-se em reconstruir o sistema de regras segundo o qual os indivíduos produzem ou geram situações de fala, entendendo-se através da linguagem sobre o mundo. Trata-se de descrever o processo gerativo dos atos de fala e de dele retirar os elementos universais que tornam possível o entendimento humano. Da base da validade da fala é que Habermas vai retirar as condições *a priori* do entendimento:

*Vou desenvolver a tese de que todo o agente que atua comunicativamente tem que entabular na realização de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e pressupor que tais pretensões podem efetivar-se. Na medida em que quer participar em um processo de entendimento, não pode deixar de dispor das seguintes pretensões universais de validade (precisamente estas e não outras): a de estar expressando-se inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar dando-se a entender e a de estar entendendo-se com os demais. O falante tem que escolher uma expressão inteligível, para que falante e ouvinte possam entender-se entre si; o falante tem que ter a intenção de comunicar um conteúdo proposicional*

---

<sup>37</sup> TAC 3, p. 304.

<sup>38</sup> CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, v. 49, p. 235-286, (Col. Os Pensadores).

*verdadeiro, para que o ouvinte possa compartilhar o saber do falante; o falante tem que querer expressar suas intenções de forma veraz para que o ouvinte possa acreditar na manifestação do falante (possa confiar nele); o falante tem que, finalmente, eleger uma manifestação correta em relação a normas e valores vigentes, para que o ouvinte possa aceitar esta manifestação, de sorte que ambos, ouvinte e falante, possam concordar entre si (grifo do autor) sobre esta manifestação face a um fundo normativo reconhecido intersubjetivamente.<sup>39</sup>*

A pragmática assume, em Habermas, a dimensão central da linguagem humana; por isso, ele se preocupa em explicitar, por meio de um método reconstrutivo, maiêutico, as regras da linguagem que tornam possível a ação comunicativa dos seres humanos. Ele está preocupado em esclarecer as regras pragmáticas que constituem a infra-estrutura das situações de fala enquanto tais, lançando sua atenção sobre a formação simbólica do mundo e sobre o saber categorial inerente às ações lingüísticas. Isso ele deixa muito claro quando fala da tarefa da pragmática universal:

*A pragmática universal tem como tarefa identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível.[...] Parto, pois,[...], do pressuposto que outras formas de ação social, como por exemplo, a luta, a concorrência, o comportamento estratégico em geral, podem considerar-se derivadas da ação orientada ao entendimento.<sup>40</sup>*

Nessa sua tarefa reconstrutiva, Habermas utiliza-se de um referencial que lhe é muito caro; trata-se do desafio lançado por Kant de buscar compreender as condições de possibilidade do conhecimento humano. No entanto, como já afirmamos anteriormente, Habermas busca fundamentar essas condições de possibilidade não em um “eu transcendental”, mas nos processos comunicativos dos indivíduos em interação no mundo da vida. O *a priori* possibilitador de Habermas é, diferentemente do *a priori* absoluto de Kant, relativo e determinado pelas condições circunstanciais empíricas dos atos de fala. O desafio da pragmática universal habermasiana consiste em encontrar uma saída para a dicotomia não resolvida em Kant, da relação entre ser e dever-ser, entre teoria e práxis, em resumo, entre razão teórica e razão prática.

---

<sup>39</sup> TAC 3, p. 300.

<sup>40</sup> TAC 3, p. 299.

Em Habermas, as condições de possibilidade do conhecimento humano, sua estrutura universal e a conexão estrutural entre experiência e ação dependem do desenvolvimento filogenético e ontogenético da humanidade. Habermas quer, através da explicitação das regras que são operativas na constituição dos argumentos sobre a realidade, superar a dicotomia entre o caráter abstrato e o caráter concreto do saber, entre objetividade e verdade. Essa superação ele encontra na interação comunicativa. Afirma o autor:

*A objetividade da experiência só poderia constituir uma satisfatória condição de verdade, se não fôssemos obrigados a entender o progresso científico como uma continuação crítica sucessiva de linguagens teóricas, as quais interpretam de forma sempre “mais adequada” a área-de-objeto constituída à moda pré-científica. Este “ser-adequado” de uma linguagem teórica é uma função da verdade das proposições teóricas, possíveis de serem articuladas com os recursos desta linguagem; se a reivindicação de tais proposições frente à verdade não fosse satisfeita pela argumentação mas, sim, por meio de experiências, o progresso teórico não seria concebível senão como produção de novas experiências e não como novas interpretações das mesmas experiências. Mais plausível é, em consequência, a suposição de que a objetividade de uma experiência não garante a verdade da afirmação correspondente, mas apenas a unidade desta experiência na multiplicidade das afirmações, através das quais ela é interpretada.<sup>41</sup>*

Habermas, porém, evita cair no relativismo e no ceticismo que acompanham muitas das críticas a Kant. Embora renegue o conceito do “sujeito transcendental”, o autor não abandona a proposta de Kant de fundamentar, nas condições de legitimação argumentativa, as pretensões de validade de caráter universal. Para tanto, desenvolve a teoria dos interesses orientadores do conhecimento, que consiste na compreensão do duplo processo que determina a constituição da realidade: os objetos são constituídos pela ação instrumental e pela ação comunicativa. O homem, ao agir sobre a natureza e ao interagir com os outros homens, cria a objetividade passível de ser conhecida; a instância instituidora dos objetos é o mundo da vida, cuja natureza constitui-se da conexão entre trabalho e interação e desta depende, essencialmente, o processo de formação do espírito e da espécie humana.<sup>42</sup> A constituição da objetividade em Habermas decorre, portanto, do

---

<sup>41</sup> CI, p. 350.

<sup>42</sup> Cf. TCI, p. 43.

agir instrumental e do agir pragmático dos homens no mundo. Desde que o homem é homem, ele sempre agiu no mundo da mesma maneira e usando as mesmas categorias básicas: a interação e o trabalho. Assim, por meio desses dois interesses, a realidade torna-se objetiva.

Como podemos perceber, a reconstrução lingüística empreendida por Habermas tem a característica de uma racionalidade contingente, situada, histórica; contudo, ao mesmo tempo, ela não perde sua vinculação com a universalidade e a incondicionalidade. A razão comunicativa, com efeito, põe quase tudo como contingente; preserva, porém, como incondicionado, embora não de modo absoluto, as condições que dão origem à sua própria mediação lingüística. A racionalidade comunicativa não nega a pluralidade, a diferença, a contradição, contudo considera que, para que haja a possibilidade de uma mediação passível de validade, as estruturas de um entendimento lingüístico são intransponíveis. Elas são condições necessárias para o entendimento enquanto tal, ou seja, condições que antecipam relações simétricas de reconhecimento mútuo, livre de qualquer coação.

O desafio de Habermas é encontrar uma solução para o tradicional problema do conflito entre razão situada e incondicionalidade. Por isso, ele vai tematizar na pragmática universal os pressupostos que podem levar à solução das aporias inerentes tanto às abordagens universalistas transcendentais como às empíricas contextualistas.

*A especificidade da razão comunicativa, como Habermas a entende, é que ela é, ao mesmo tempo, imanente, isto é, só encontrável em contextos concretos dos jogos de linguagem e instituições da vida humana, mas, por outro lado, transcendente, ou seja, é igualmente uma “idéia regulativa”, na qual nos orientamos, quando criticamos nossa vida histórica. Para Habermas, a razão comunicativa manifesta como ilusórios os dilemas articulados na tradição; em outras palavras, para ele, não temos mais que escolher entre Kant e Hegel, mas pensar a tensão entre incondicionalidade / faticidade, transcendentalidade / empiria, universalidade / particularidade, necessidade / contingência.<sup>43</sup>*

Para alcançar seu objetivo, Habermas precisa explicitar e fundamentar o caráter quase-transcendental da linguagem e encontrar elementos que sustentem sua tese da validade do

---

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Manfredo, *Reviravolta...*, p. 347.

argumento como critério de verdade. Para tanto, apóia-se em Piaget e em Kolberg para esclarecer as estruturas de entendimento inerentes ao agir comunicativo. O esquema que Habermas constrói envolve diversos tipos de regras de validação que, no seu entender, sempre estão presentes nas ações de fala dos indivíduos, ainda que de forma intuitiva. White sintetiza o esquema de Habermas desta forma:

- 1 Competência cognitiva: domínio das regras de operações formais, lógicas (Piaget).
- 2 *Competência do discurso [Sprachkompetenz]: domínio das regras lingüísticas para produzir situações de compreensão possível.*
  - a) *domínio das regras para produzir gramaticalmente sentenças bem formadas (competência lingüística de Chomsky).*
  - b) *domínio das regras para produzir formas de expressão bem formadas (regras pragmáticas universais ou formais).*
- 3 *Competência interativa ou “competência de papel”: domínio das regras para tomar parte em formas de interação cada vez mais complexas.*<sup>44</sup>

O ator competente de Habermas é aquele que tem, em primeiro lugar, o domínio das regras de operações formais, quais sejam, a capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e pontos de vista dos outros (assimilação) e, concomitantemente, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais (acomodação) com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente. Para tanto, o ator deve ser capaz de: argumentar utilizando-se de regras intersubjetivas do uso lingüístico de uma determinada comunidade lingüística; tornar compreensíveis sintática e semanticamente suas proposições; justificar com razões as pretensões levantadas; e fazer com que suas justificações sejam aceitas responsavelmente por todos. Envolve, portanto, um processo evolutivo de descentração ou da passagem dos estágios sensório-motor, pré-operativo e operacional-concreto, até chegar ao estágio operacional-formal.<sup>45</sup> No entendimento de Habermas, o desenvolvimento das regras das operações formais vai, progressivamente, permitindo a cada indivíduo e à espécie humana como um todo, implementar

---

<sup>44</sup> WHITE, op. cit., p. 38.

<sup>45</sup> Habermas incorpora, neste particular, como referencial de análise, o estruturalismo genético de Piaget. Sobre este aspecto, cf. FREITAG, Bárbara. *Piaget: encontros e desencontros*. p. 103 e seq.

esquemas cognitivos e morais cada vez mais descentralizados e universais, levando a racionalidade social a atingir graus mais sofisticados, mais elaborados e mais generalizáveis de consciência coletiva. Neste sentido, há uma progressiva evolução da capacidade prático-cognitiva, tanto individual como coletiva, que implicará na emergência de novas concepções e estruturas de mundo. É por já possuírem a capacidade de atingir novos níveis de aprendizagem e por já estarem disponíveis novas concepções de mundo – ainda que de forma latente – que a sociedade e o indivíduo evoluem.<sup>46</sup>

A competência do discurso representa a capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva. A compreensão do sentido de um proferimento depende da capacidade que cada indivíduo tem de usar adequadamente as regras do discurso e da fala, quais sejam, a clareza do significado, a retidão da ação e a seriedade do ato.<sup>47</sup> As regras do discurso garantem que todo o sujeito capaz de fala e de ação tem direito a participar nos discursos, que lhe é permitido apresentar ou questionar qualquer proposta e expressar suas atitudes, desejos e necessidades; além disso, ninguém pode ser impedido de fazer uso de seu direito de participar e de se manifestar nos discursos e de usar argumentos para fundamentar seu pensar e agir. Em síntese, todo o sujeito argumentante é livre e autônomo e tem igualdade de direitos para participar da argumentação.<sup>48</sup>

A interação apresenta-se como a capacidade dos agentes da comunicação de coordenarem seu comportamento com base num reconhecimento mútuo de reivindicação de validade, em que os participantes imputam-se, reciprocamente, responsabilidades quanto à justificação racional dos proferimentos. Em outros termos, os participantes de uma ação comunicativa não podem negar as

---

<sup>46</sup> Isto não leva Habermas a considerar que não possam haver momentos de involução e de regressão intelectual e moral na história da humanidade. Ele mesmo realiza diversas críticas mostrando os descabros produzidos historicamente. No entanto, Habermas consegue ver que, ao lado das patologias, das distorções e dos descaminhos da razão, a razão mantém a sua capacidade de “descentração”, promovendo sistemas e processos cada vez mais complexos de organização e fazendo emergir formas mais racionais de condução dessas organizações, ao mesmo tempo que potencializa a capacidade de aprendizagem das pessoas e promove a crescente universalização das decisões sobre os processos sociais. (Cf. FREITAG, Bárbara. op. cit., p. 15).

<sup>47</sup> Cf. McCARTHY, *La teoría...*, p. 340 e seq.

<sup>48</sup> Cf. TAC 3, p. 138 e seq. Veja, também, WHITE, op. cit., capítulos 2 e 3.

implicações normativas de seus atos de fala, visto que isto implicaria cair em uma contradição performativa. Portanto, para Habermas há sempre uma obrigação imanente ao ato ilocucionário, pois ele pressupõe a responsabilidade recíproca quanto à veracidade do que é comunicado.

O desenvolvimento da capacidade comunicativa depende do desenvolvimento inter-relacionado dessas competências particulares, pois, só dessa forma, a comunicação poderá desempenhar as três reivindicações de validade exigidas em todo o ato de fala: representar algo (verdadeiro) no mundo, expressar a intenção do locutor e estabelecer relações interpessoais legítimas. Essas regras acompanham o processo do entendimento quando os sujeitos interagem comunicativamente; por isso, podem ser reconstruídas como uma teoria geral das ações ilocucionárias. “É que o meio da linguagem natural e o *telos* do entendimento interpretam-se reciprocamente – um não pode ser explicado sem o recurso do outro.[...][Assim], o modo específico de empregar o saber decide sobre o sentido da racionalidade...”<sup>49</sup> Estas regras permanecem efetivas até mesmo quando o sujeito entra em uma relação discursiva em decorrência de uma situação de conflito, sendo que, para solucioná-lo, os sujeitos só dispõem destas mesmas regras. Ou seja, o uso das regras da competência cognitiva e da competência do discurso tornam-se indispensáveis, em qualquer circunstância, para o desenvolvimento de uma compreensão orientada para o entendimento.

## 5 Teoria dos atos de fala e teoria do discurso

A coordenação intersubjetiva da comunicação ocorre através da coordenação dos atos de fala, os quais possuem uma força coordenadora, consensual, decorrente dos elementos ilocucionários neles presentes. O fim ilocucionário é o que Habermas entende como o elemento angular que caracteriza a ação comunicativa.

*A esta classe de interações, em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, por conseguinte, sem reserva alguma seus fins ilocucionários, é que chamo de ação comunicativa.(...)*

---

<sup>49</sup> PPM, p. 68 e 69.



*Considero, pois, como ação comunicativa aquelas interações mediadas lingüisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos de fala fins ilocucionários e somente fins ilocucionários.*<sup>50</sup>

O elemento ilocucionário revela que os atos de fala não são meras representações ou manifestações do pensar, mas ações, uma vez que, quando falamos, não apenas expressamos um conteúdo proposicional, mas também executamos uma ação pela fala. Em cada ato de fala, além do conteúdo proposicional, está presente uma força ilocucionária. Em outros termos, ao falar o indivíduo tem sempre uma dupla expectativa: ele realiza uma intencionalidade ao agir pela fala e tem a pretensão de legitimar aquilo que expressa através de argumentos.<sup>51</sup>

Habermas, baseando-se em Austin, identifica quatro atos de fala: comunicativo, constativo, regulativo e expressivo.<sup>52</sup> O sentido pragmático de uma afirmação assume, segundo a classificação de Austin, diferentes significações de acordo com o tipo de verbalização que realiza; cada tipo de fala irá determinar um tipo específico de ação. Assim, por exemplo, o ato de fazer uma afirmação distingue-se do ato de dar uma ordem, de fazer uma promessa, de manifestar uma crença ou de expressar um sentimento. Em palavras de Habermas, “os atos de fala distinguem-se das atividades não-lingüísticas, em primeiro lugar, através da feição reflexiva da auto-interpretação e, em segundo lugar, através do tipo de fins que podem ser visados, bem como através do tipo de sucessos que podem ser conseguidos”.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> TAC 1, p. 376 e 378.

<sup>51</sup> Estes é um dos pontos atacados por Giannotti em sua crítica a Habermas. Além de considerar que Habermas – assim como Apel – estaria “dogmaticamente jogando a questão do entendimento e do acordo para a esfera do sublime da idéia reguladora, para um tipo de discurso consciente de si mesmo”, o filósofo alemão estaria confundindo o entendimento que acontece preliminarmente com o entendimento que acontece no agir comunicativo. No entender de Giannotti, “não há intencionalidade sem um fazer, sem o *uso* intersubjetivo da própria linguagem; não há sentido, nem qualquer configuração de estados de coisas, sem a prática da própria linguagem corrigindo-se a cada instante.” (Cf. GIANNOTTI, José A. Habermas: mão e contramão. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 31, out./1991, p. 12).

<sup>52</sup> Habermas identifica, em algumas passagens de sua extensa obra, esses quatro tipos de atos de fala; em outras, porém, descreve somente três tipos. Entendemos que a explicação deve-se ao fato de Habermas considerar que o tipo “ato de fala comunicativo” transparece em todos os demais como substrato que torna possível a ação comunicativa. (Cf. TAC 3, p. 91-93).

<sup>53</sup> PPM, p. 67.

Como podemos perceber, a intencionalidade do ato de fala vincula-se sempre a um interesse da razão.<sup>54</sup> Como são três as instâncias dos interesses da razão, Habermas identifica três classes de atos da fala: os *constatativos*, que servem para o uso cognitivo (asserções, afirmações, negações, constatações, narrações...), os *representativos*, que servem para exprimir as impressões subjetivas (saberes, pensamentos, opiniões, confissões, percepções...), e os *regulativos*, que servem para definir o agir prático-moral (ordenamentos, promessas, obrigações, acordos...).<sup>55</sup>

Para o autor, os diferentes atos de fala servem para estabelecer três distinções fundamentais que qualquer falante deverá dominar se quiser entrar em comunicação: a distinção entre ser e aparência, entre essência e fenômeno e entre ser e dever-ser. Os atos de fala constatativos permitem que os indivíduos em comunicação possam distinguir um mundo público, formado de concepções intersubjetivamente reconhecidas, de um mundo privado, constituído de simples opiniões (ser e aparência). Os atos regulativos possibilitam a distinção entre regularidades empíricas, que podem ser observadas, e regularidades ou normas socialmente estabelecidas, que podem ser obedecidas ou transgredidas (ser e dever). Os atos de fala representativos ou expressivos tornam possível a distinção entre a individualidade, que compreende os sujeitos capazes de linguagem e de ação, e as emissões, ações e expressões através das quais os sujeitos aparecem ou se manifestam no mundo (essência e fenômeno).

Os atos de fala nem sempre têm a pretensão do entendimento, que só se constitui pela força ilocucionária do ato de fala. A força ilocucionária procede do próprio ato da fala na medida em que o locutor não apenas emite um conteúdo na proposição, mas faz algo dizendo. Em um ato de fala, pode o falante não pretender o entendimento, mas buscar agir sobre o ouvinte com a intenção de manipulá-lo. Neste caso, a finalidade não é o entendimento, mas a manipulação estratégica com a pretensão de realizar um fim; mesmo aqui, porém, não deixa de ocorrer algum tipo de ação coordenada pela linguagem. Neste caso, o ato de fala transforma o ato ilocucionário

---

<sup>54</sup> Na visão pragmática, o conceito de intencionalidade não é mais entendido como um sentido determinado por uma consciência que produz algo por si mesma solipsisticamente, mas como algo que os indivíduos produzem coletivamente através do processo de comunicação. Daí a importância do exercício crítico-hermenêutico para a descoberta da intencionalidade de cada ato de fala. Por escreve Habermas: “o modo específico de usar o saber decide sobre o sentido da racionalidade, que serve como medida para o sucesso da ação” (PPM, p. 69).

<sup>55</sup> Cf. TAC 3, p. 114.

num recurso de ação teleológica, assumindo, em decorrência, o caráter perlocucionário (causar um efeito sobre alguém através da fala). Por isso, afirma Habermas, o modo original do emprego da linguagem é a orientação para o entendimento; as demais formas de emprego da linguagem aparecem de forma parasitária.<sup>56</sup>

Os atos de fala são os mecanismos normais da interação entre os indivíduos no contexto do mundo da vida. No entanto, quando os atos de fala ficam perturbados e se rompe o consenso de fundo que lhes dá sustentação, as pretensões de validade a eles inerentes tornam-se objeto de crítica e de avaliação. Constitui-se, então, o que Habermas denomina “o âmbito do discurso”. O discurso se instaura toda a vez que a o processo de entendimento torna-se perturbado.

A lógica do discurso emerge da análise da estrutura e das condições da forma de comunicação na qual as pretensões de verdade e de valor são revisadas argumentativamente e rechaçadas ou aceitas. Nele buscamos desenvolver argumentos através de interpretações, de explicações, de justificações com a pretensão de restaurar o consenso. No discurso as pretensões de validade, que se encontram implícitas nos atos de fala, tornam-se explícitas. É isso o que Habermas procura esclarecer quando escreve:

*Frente à rubrica “ação” introduzo o âmbito de comunicação na qual tacitamente reconhecemos e pressupomos as pretensões de validade implicadas nas emissões ou manifestações (e, portanto, também, nas afirmações), para trocar informações (isto é, experiências relativas à ação). Frente à rubrica “discurso” introduzo a forma de comunicação caracterizada pela argumentação, na qual se tornam tema as pretensões de validade que se tornaram problemáticas e se examinam se são legítimas ou não.<sup>57</sup>*

O discurso é, portanto, a instância da restauração da comunicação distorcida. Nele as interpretações, explicações e justificações são colocadas sob discussão com a pretensão de alcançar-se um consenso racional.

No discurso, toda e qualquer pretensão tornadas problemática pode tornar-se objeto de argumentação. Habermas alerta, no entanto, que somente as pretensões de *verdade* e de *retidão*

---

<sup>56</sup> TAC 1, p. 369 e seq.

<sup>57</sup> TAC 3, p. 116.

são suscetíveis de desempenho discursivo. Por isso, o autor identifica como tendo potencial de fundamentação racional apenas dois tipos de discursos: o discurso prático e o discurso teórico. O discurso teórico ocupa-se com as pretensões de verdade e o prático com as pretensões de retidão normativa. Ainda que a teoria do discurso desenvolvido por Habermas mostre que as normas de ação tem o mesmo poder de fundamentação racional que a validade teórica, o autor alerta para o fato de que

*nos discursos práticos, as condições lógicas, frente as quais cabe alcançar um consenso racionalmente motivado, são distintas dos discursos teóricos.[...] Enquanto as pretensões de validade de um ato de fala constataativo se refere a objetos da experiência e a fatos, a pretensão de validade de uma norma reconhecida é ela mesma objeto da experiência ou fato.*<sup>58</sup>

Em diversos momentos de sua obra o autor procura caracterizar cada um dos discursos. Observa, por exemplo, que “as pretensões de normativas mediatizam, manifestadamente, entre linguagem e o mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação da linguagem e mundo objetivo.”<sup>59</sup> Em vista disso, Habermas conclui seu argumento sobre a diferença de discursos demonstrando que, enquanto os discursos práticos conseguem assegurar uma posição crítica em relação à sociedade, tal não ocorre com os discursos teóricos em relação à natureza. Os discursos práticos podem agir criticamente frente realidade social, enquanto os discursos teóricos só podem agir contra afirmações falsas acerca da natureza, mas nunca dirigir-se contra ela.<sup>60</sup>

Portanto, ainda que discurso teórico e discurso prático coincidam em sua estrutura argumentativa, diferenciam-se quanto ao modo de proceder. Cada um desses discursos não somente coordena as ações de maneira diferente, como possui sua sede localizada em diferentes elementos da prática comunicativa cotidiana: enquanto que as pretensões de verdade residem tão

---

<sup>58</sup> TAC 3, p. 127-128

<sup>59</sup> CMAC, p. 82

<sup>60</sup> Cf. DALBOSCO, Cláudio. Ética discursiva: o problema da fundamentação do princípio da moral. *Veritas*. Porto Alegre, v. 41, n. 161, mar./1996, p. 79-80.

somente nos atos de fala, as pretensões de validade normativa tem sua sede, primeiro, nas normas e, só de maneira derivada, em atos de fala.

## **6 A situação-ideal-de-fala e a comunidade ideal de comunicação**

Os conceitos de *situação-ideal-de-fala* e de *comunidade ideal* de comunicação são de fundamental importância na teoria da racionalidade comunicativa de Habermas, uma vez que em todo ato comunicativo está presente o *telos* do entendimento. Entendimento é a busca de um acordo racional que tem por base o reconhecimento recíproco de pretensões de validade, as quais são contrafactuais, pois, mesmo quando na interação comunicativa ocorrer algum consenso enganoso, este último só poderá ser reconhecido e retificado por um consenso racional e uma condição de fala ideal. A situação-de-fala-ideal é o pressuposto universal contrafactual que constitui a condição de possibilidade do entendimento humano; como elemento contrafactual, ela sempre age no sentido de eliminar a distorção sistemática da comunicação.<sup>61</sup>

A ação comunicativa decorre da competência dos indivíduos de desenvolverem atos de fala na busca do entendimento, competência que é a capacidade de um falante ideal de dominar um sistema abstrato de regras lingüísticas. O falante real, quando em comunicação com outro, atualiza essa competência, atualização que sofre, no entanto, as influências do contexto; por isso, todo ato comunicativo pode vir condicionado por limitações. A linguagem concreta, em uso pelo falante, sofre, por conseqüência, uma dupla determinação: de um lado, da situação-ideal-de-fala e, de outro, das condições limitantes. Isso mostra que toda a ação humana, por mais racional que seja, sempre pode ser ameaçada pelas circunstâncias reais de comunicação distorcida, de modo que podemos chegar a constituir consensos enganosos. No entanto, a única hipótese contrafactual que possuímos para identificar e reagir contra tais enganos é a situação-ideal-de-fala (*ideale Sprechsituation*). Escreve Habermas:

---

<sup>61</sup> “A reconstrução pragmático-universal do discurso como tal mostra que em cada entendimento por meio da linguagem, por mais elementar que seja, é *necessário* reconhecer reivindicações que pretendem ter validade e são suscetíveis de crítica (a saber, a verdade de enunciados e a irrepreensibilidade de normas); reivindicações que, pelo fato de *apenas* poderem ser satisfeitas *discursivamente* se expõem *com as propriedades do que é incondicional*.” (CI, p. 356-357).

*Mas, que a espécie humana não se possa reproduzir em sua forma de vida sócio-cultural senão através da idéia ao extremo desnaturada da verdade, no sentido da possibilidade suposta constantemente de maneira contrafactual, no sentido de um entendimento universal, isto é inequivocamente um fato da natureza – o que deveríamos tentar entender. Porque o discurso empírico tão-somente é possível pelas normas fundamentais do discurso racional, a discrepância entre uma comunidade que realmente se comunica e uma que é inevitavelmente idealizada (ainda que, como ideal, apenas suposta, não só está incluída na argumentação, mas já está inserida na práxis da vida de sistemas sociais – talvez se deixe reatualizar nesta forma a doutrina kantiana do fato-da-razão.<sup>62</sup>*

Essa situação-ideal-de-fala é um fato da razão, não como uma idéia constitutiva (no sentido de Hegel) nem como princípio regulativo (no sentido de Kant), porém como um interesse da razão que nos impõe a sua busca incessante, mesmo que não dê garantias de sua realização.

*Habermas parece indicar que a situação-ideal-de-fala pode ser um fato da razão que nos induz a agir racionalmente, no sentido de realizar uma forma de vida em que razão pura e razão prática se identificam porque o auto-conhecimento se une à vontade e a vontade ao conhecimento, cumprindo as orientações do agir emancipatório.<sup>63</sup>*

A situação-ideal-de-fala é inerente à estrutura da fala, sendo constituída pelo princípio do discurso, que se efetiva através da resolução consensual de pretensões de validade. Ela é uma força sempre operante que produz a condição de possibilidade do entendimento humano, embora jamais se efetive plenamente como situação real. Argumenta Habermas:

*Partindo da análise das condições necessárias do entendimento em geral, é possível desenvolver, pelo menos, a idéia de uma intersubjetividade intacta capaz de possibilitar um entendimento não coagido dos indivíduos no seu relacionamento recíproco, bem como a identidade de um indivíduo que se entenda consigo mesmo de um modo não coagido. Intersubjetividade intacta constitui a manifestação de condições simétricas do reconhecimento recíproco livre. Entretanto, esta idéia não deve ser carregada com as cores da totalidade de uma forma de vida reconciliada e projetada no futuro nos moldes de uma utopia; ela contém, nada mais, mas também nada menos, do que a caracterização formal das condições necessárias para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada.*

---

<sup>62</sup> CI, p. 357.

<sup>63</sup> DURÃO, Aylton. *A crítica de Habermas à dedução transcendental de Kant*. Londrina: Ed.UEL, 1996, p. 172.

*Não temos promessa de tais formas de vida, nem mesmo in abstracto. Delas sabemos apenas que, se pudessem ser realizadas, teriam que ser produzidas por nossa ação conjunta, não isenta de conflitos, mas solidária.*<sup>64</sup>

A comunidade ideal de comunicação decorre da distribuição simétrica das oportunidades para cada indivíduo fazer uso dos atos de fala e evitar distorções. A comunidade ideal de comunicação não deve ser entendida como uma utopia social e política a ser realizada ou como uma forma de vida futura a ser atingida, mas apenas como uma ilimitada comunidade de interpretação.<sup>65</sup> A comunidade ideal de comunicação acolhe a todo o indivíduo como agente de comunicação que deve ter iguais possibilidades de empregar atos de fala para explicitar suas opiniões e traduzir suas manifestações extraverbais em emissões lingüísticas; baseia-se numa atitude de solidariedade, de reciprocidade, sem repressões e de direitos e deveres garantidos mediante a igualdade de oportunidades de emprego de atos de fala regulativos, isto é, mediante uma igual distribuição das oportunidades de mandar e de opor-se, de permitir e de proibir, de fazer promessas e de retirá-las, de prestar contas e de exigí-las. Numa comunidade ideal de comunicação, deve-se admitir que, da mesma forma que no uso dos atos de fala comunicativos, também se pode suspender por um momento os plexos de ação, entrando no discurso para tematizar as pretensões de validade.<sup>66</sup>

A situação-ideal-de-fala motiva o participante competente a buscar o entendimento utilizando para tal o único recurso não violento disponível: o melhor argumento. Somente numa situação de uma comunidade comunicativa livre de toda e qualquer coação, é possível considerar-se o consenso obtido como racional e verdadeiro. Graças a essa condição ideal é que todo e qualquer indivíduo capaz de linguagem pode distinguir um discurso racional de um discurso enganoso. O nosso entendimento baseia-se no reconhecimento de uma pretensão de validade, sendo essa a base racional que reconhecemos na linguagem; “minha tese”, escreve Habermas, “é

---

<sup>64</sup> PPM, p. 182.

<sup>65</sup> Cf. LCS, p. 302 e também APEL, *Estudos de moral moderna*, p. 15 e seq.

<sup>66</sup> TAC 3, p. 107.

pois: a antecipação de uma situação ideal de fala é que garante que possamos associar a um consenso alcançado facticamente a pretensão de ser um consenso racional”.<sup>67</sup>

Ademais, essa situação ideal da linguagem é condição de possibilidade da crítica substancial da própria linguagem. Só por um referencial de uma condição ideal é que a linguagem pode tematizar-se a si mesma, colocando sob suspensão discursiva o seu próprio aparelho categorial. Habermas reconhece que essa condição ideal é necessária se quisermos evitar cair em influxos externos contingentes, isto é, em relativismos, bem como, não nos submetermos à coação de ações de fala sistematicamente distorcidas. Essa condição de interação sem outra coação que não a do melhor argumento dá-se na condição de uma distribuição simétrica entre todos os participantes que executam atos de fala.<sup>68</sup>

## **7 Objetividade e teoria consensual da verdade**

No seu principal artigo sobre teorias da verdade,<sup>69</sup> Habermas inicia desenvolvendo sua idéia de verdade com a seguinte afirmação: “verdadeiros ou falsos chamamos aos enunciados em relação a estado de coisas que nesses enunciados se refletem ou expressam”.<sup>70</sup> O que é verdadeiro, portanto, não é o conceito nem o predicado, mas o proferimento. A verdade diz respeito a pretensões de validade que ligamos aos atos de fala constatativos. Um enunciado torna-se verdadeiro quando é justificada a pretensão de validade dos atos de fala de que os indivíduos lançam mão para afirmar o enunciado. A idéia de verdade só pode desenvolver-se em referência ao desempenho discursivo de pretensões de validade. O problema da verdade, portanto, não diz respeito ao problema de inteligibilidade, de compreensão de sentido ou de entendimento, mas da justificação dos enunciados que são emitidos sobre um estado de coisas.

---

<sup>67</sup> TAC 3, p. 105.

<sup>68</sup> Cf. TAC 3, p. 106.

<sup>69</sup> Trata-se do artigo, já considerado clássico, “Teorias da verdade”, de 1972, publicado pela primeira vez em 1973. Para nossa análise, utilizaremos a versão traduzida para o espanhol e já citada acima. (Cf. TAC 3, p. 113-158).

<sup>70</sup> TAC 3, p. 114.



Para fundamentar sua teoria da verdade consensual, Habermas inicia estabelecendo uma clara diferenciação entre o *a priori* da experiência e o *a priori* da argumentação, embora considere que o conhecimento continua dependente de ambos. Diferentemente de Kant, considera que o *a priori* da experiência não é razão suficiente para explicar a verdade, pois

*a objetividade da experiência só poderia constituir uma satisfatória condição de verdade, se não fôssemos obrigados a entender o progresso científico como continuação crítica de linguagens teóricas as quais interpretam de forma sempre “mais adequada” a área-de-objeto constituída sempre à moda pré-científica.*<sup>71</sup>

Para Habermas, a verdade não se vincula diretamente à experiência e, sim, aos enunciados. A verdade desempenha-se discursivamente, pois são os conteúdos proposicionais afirmados hipoteticamente que podem ser validados argumentativamente e não as experiências.<sup>72</sup>

O conceito de verdade que Habermas institui insere-se na concepção de racionalidade comunicativa por ele desenvolvida. A verdade, nesse contexto, não pode mais ser entendida do ponto de vista solipsista, como uma intuição subjetiva, mas somente como resultado de um modo particular de articulação da organização do mundo compartilhado intersubjetivamente: “chamamos verdadeiros os enunciados cuja a pretensão de validade há de ser reconhecida por qualquer pessoa racional”.<sup>73</sup>

A pergunta sobre as condições de possibilidade de um conhecimento verdadeiro e da adequada definição da objetividade deixa de ser pensada em termos de apercepção e de dedução transcendental (Kant), ou como correspondência entre realidade externa e representação subjetiva (Aristóteles), para ser compreendida como resultado do uso de proposições em proferimentos cuja natureza é motivar racionalmente o reconhecimento das pretensões de validade. A verdade torna-se, assim, um resultado que é alcançado por sujeitos racionais em uma situação de discussão. A verdade deixa de ser um problema referente à teoria da constituição dos objetos – constituição de sentido – para se tornar uma questão referente à teoria da verdade enquanto

---

<sup>71</sup> CI, p. 350.

<sup>72</sup> Cf. TAC 3, p. 133 e seq.

<sup>73</sup> LCS, p. 367.

referente às condições de argumentação – reflexão de validade.<sup>74</sup> Embora Habermas admita que haja uma relação muito estreita entre verdade e objetividade, já que “aquilo que percebemos em coisas e eventos é, de maneira prototípica, uma experiência que reivindica objetividade e que pode ser expressa em afirmações”,<sup>75</sup> ele também escreve:

*O a priori da experiência (a estrutura dos objetos da experiência possível) é independente do a priori da argumentação (das condições do discurso possível).[...] Teorias não podem ser elaboradas e desenvolvidas senão sob (as) condições da argumentação e, ao mesmo tempo, nos limites da objetivação anterior, própria a eventos dos quais podemos ter experiência. “Sob as condições da argumentação” significa: sob a forma de sistemas de enunciados passíveis de uma verificação discursiva; “nos limites da objetividade anterior, própria a eventos dos quais podemos ter experiência” significa: em uma linguagem teórica cujos predicados fundamentais permaneçam comprometidos com os objetos da experiência possível, constituídos de maneira autônoma. As linguagens teóricas, modificando-se de forma descontínua no decurso do progresso científico, podem interpretar as estruturas dos domínios pré-científicos do objeto e, de algum modo também, as reformular; mas, enquanto não chegarmos a ser anjos ou bestas, elas não estão em condições de transformá-las em um outro domínio-de-objeto. Nas respectivas experiências que, de acordo com os padrões do progresso científico, são interpretadas de maneira diferente trata-se, a cada vez, de experiências feitas com os idênticos objetos do nosso mundo. A identidade das experiências na multiplicidade de suas interpretações é assegurada pelas condições de uma objetivação possível.<sup>76</sup>*

Essa argumentação de Habermas nos mostra que, na concepção consensualista de razão, pretensão de verdade e constituição do objeto precisam ser entendidas a partir de categorias diferentes, embora mantenham entre si uma relação de proximidade. Enquanto a objetividade é constituída pelas categorias *trabalho* e *interação*, inerentes à espécie humana, a verdade é resultante da ação discursiva, tendo por base o “princípio da universalidade” (princípio U) e o

---

<sup>74</sup> Cf. CI, p. 332 e 337.

<sup>75</sup> CI, p. 341.

<sup>76</sup> CI, p. 339-40.

“princípio do discurso” (princípio D).<sup>77</sup> Para o autor, a constituição dos objetos, pressuposto indispensável para o uso cognitivo da linguagem, deve ser entendida a partir dos interesses orientadores do conhecimento humano,<sup>78</sup> ao passo que a verdade encontra sua fundamentação na pragmática universal. A questão da gênese do objeto diz respeito à teoria do conhecimento, ao passo que o problema da validade do conhecimento corresponde à pragmática dos atos de fala.<sup>79</sup> De outra parte, Habermas destaca que é somente no discurso que as questões de gênese (constituição da experiência) e de justificação (verdade) se tornam distintas.

Para o entendimento da teoria habermasiana sobre a verdade, deve-se levar em conta a noção de realidade que está na base da argumentação do autor. A realidade não é algo independente do ser humano, mas constitui aquilo que é representado em forma de enunciado. Quando afirmamos algo sobre o mundo, não estamos nos referindo à existência dos objetos, mas à verdade das proposições que emitimos a partir da experiência que realizamos com os objetos e os estados de coisas. Afirma Habermas:

*Ao termo “realidade” não podemos dar-lhe, como mostrou Pierce, nenhum outro sentido que o que associamos à verdade dos enunciados. Só podemos introduzir o conceito de “realidade” por referência a “enunciados verdadeiros”: realidade é a soma de todos os estados de coisas sobre os quais são possíveis enunciados verdadeiros. As teorias ontológicas da verdade tratam em vão de romper o âmbito da linguagem que é o único lugar onde pode-se esclarecer a pretensão de validade dos atos de fala.*<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Esses dois princípios recebem diferentes redações e são referenciados em diversos textos de Habermas. Em nosso trabalho, baseamo-nos especialmente na conceitualização desenvolvida em *Consciência moral e agir comunicativo*, na qual recebem a seguinte formulação: **princípio U** – “Assim, toda norma válida deve satisfazer a condição: que as conseqüências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de cada um dos indivíduos do fato de ser ela universalmente seguida, possam ser aceitos por todos os concernidos.” (CMAC., p. 86); **princípio D** – “Só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um discurso prático.” (Ibid., p. 116). Sobre o detalhamento destes princípios e a crítica quanto a sua limitação, veja WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo: elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso*. Barcelona: Anthropos, 1994.

<sup>78</sup> “Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação.” (CI, p. 217).

<sup>79</sup> Habermas desenvolve essa tese em *Conhecimento e interesse*, em *Para a reconstrução do materialismo histórico* e em *La lógica de las ciencias sociales*, obras já citadas.

<sup>80</sup> TAC 3, p. 96.

Nossas ações com os objetos nos fornecem informações que são afirmações sobre objetos de experiência, porém, somente quando transformamos essas informações em enunciados, podemos falar da veracidade ou da falsidade do fato. As informações não são verdadeiras nem falsas, apenas manifestações objetivas sobre coisas e acontecimentos. A constituição material da experiência é determinada pelos interesses da razão e constitui a condição para o estabelecimento da verdade. Já a verdade é resultante da ação argumentativa dos seres humanos em busca do entendimento acerca da experiência.<sup>81</sup>

A experiência com os objetos é determinada pré-teoricamente, sendo independente da linguagens teóricas. Sua constituição é determinada pelos interesses da razão; em outros termos, o âmbito objetual sobre o qual emitimos proferimentos é constituído a partir do *a priori* técnico e prático, sendo totalmente independente do *a priori* da argumentação. Enquanto que o objeto da experiência provém da unicidade do quadro categorial que regula todo e qualquer objeto, isto é, da natureza antropológica do homem, as teorias só podem ser elaboradas sob as condições da argumentação e nos limites desta experiência antropológica do objeto. Para Habermas, é impossível ao ser humano conhecer o objeto sem pressupor a possibilidade da sua existência enquanto *ser em si* constituído através do quadro categorial único e invariável da espécie humana, qual seja, trabalho e linguagem. Linguagem e trabalho condicionam os diferentes interesses do conhecimento, os quais conduzem e tornam possível o processo de apropriação da natureza por parte da espécie humana, constituindo os objetos materiais e simbólicos. A objetividade do mundo é constituída, portanto, pela coação técnico-instrumental do trabalho e pela coação comunicativa da linguagem. A objetividade não é, pois, a manifestação espontânea de uma natureza externa ou de um ser-em-si que se revela ao homem, mas a realidade produzida pelo agir humano no mundo através desta coação quase-transcendental dos interesses inerentes à espécie

---

<sup>81</sup> Com a “teoria consensual da verdade”, Habermas rompe com diversas outras teorias da verdade. Ele identifica, pelo menos, sete “modelos não aptos” de teorias da verdade: 1) Teoria transcendental da verdade, que confunde verdade com objetividade; 2) Teoria da verdade como correspondência, que confunde verdade com certeza sensível; 3) Teoria da verdade como evidência, que confunde verdade com certeza não sensível; 4) Teoria voluntarista de verdade, que confunde verdade com certeza de fé; 5) Teoria da verdade como manifestação, que confunde verdade com veracidade; 6) Teoria da verdade como êxito, que confunde verdade com retitude; e 7) Teoria analítica da verdade, que confunde verdade com inteligibilidade. (Cf. TAC 3., p. 132).

humana. São o trabalho e a interação que oferecem as condições transcendentais para a constituição do objeto, preservando, ao mesmo tempo, o *em-si* imprescrutável e o fenômeno que se manifesta para o conhecimento. Os interesses trabalho e linguagem determinam, *a priori*, todas as experiências, do que se segue que a formação dos objetos é resultante da ação instrumental e comunicativa da espécie humana, à medida que esta vai desenvolvendo sua práxis vital. Estes interesses identificam a espécie humana e não podem ser eliminados, a não ser ao custo da eliminação da própria espécie. Eles é que determinam aprioristicamente o aspecto sob o qual a natureza pode ser objetivada, ou seja, são condição de possibilidade da experiência e impõem os limites da realidade passível de conhecimento.<sup>82</sup>

A verdade, de outra parte, diz respeito à pragmática universal, isto é, à atos de fala, ao uso prático da linguagem; verdade é um problema pragmático e diz respeito ao sentido como empregamos enunciados em afirmações, em descrições. Uma pretensão de verdade torna-se justificada, válida, quando temos razões suficientes para a reconhecer como válida. E isso só é possível pela argumentação, pois somente se entende algo como verdadeiro quando as condições que o tornam aceitável são explicitadas pelos de atos de fala. Na argumentação, o único móvel que deve orientar seu desenvolvimento é o elemento contrafactual da busca do entendimento. Por isso, ao falar da teoria consensual da verdade, insiste o autor:

*Só posso [...] atribuir um predicado a um objeto se também qualquer um que pudesse entrar em discussão comigo, atribuisse o mesmo predicado ao mesmo objeto;[...]. A condição para a verdade dos enunciados é o potencial de assentimento de todos os demais. Qualquer outro teria que poder convencer-se que atribuo justificadamente ao objeto o predicado adequado, podendo dar-me, portanto, o seu assentimento. A verdade de uma proposição significa a promessa de alcançar um consenso racional sobre o dito.*<sup>83</sup>

Como podemos notar, para Habermas, o problema da verdade diz respeito às pretensões de validez e não à vivência de certezas, sendo sua base um “consenso de fundo” inerente aos

---

<sup>82</sup> Cf. SIEBENEICHLER, op. cit., p. 80. Sobre os três interesses orientadores do agir humano – interesse técnico ou instrumental, interesse comunicativo ou prático e interesse emancipativo –, veja *Conhecimento e interesse*, especialmente o capítulo III.

<sup>83</sup> TAC 3, p. 121.

procedimentos comunicativos. Esse consenso de fundo sedimenta-se no reconhecimento recíproco das pretensões de validade que tornam possível o entendimento e a busca cooperativa da verdade. Mas o processo de formação do consenso é uma tarefa infinita, um ideal regulador que desafia permanentemente os seres humanos a buscarem novos consensos diante de cada nova situação do discurso. A razão do acordo é sempre, de novo, uma motivação racional, gerada pela força do argumento. A motivação racional da verdade consensual prende-se não a um consenso fático, cuja validade pode ser parcial e contingente, mas a uma condição ideal-de-fala que desafia os seres humanos em qualquer circunstância, e sempre de novo, a apresentarem justificações para seus atos.<sup>84</sup>

Para Habermas, assim como em Kant, a condição de possibilidade do conhecimento continua dependente do pressuposto da unidade da experiência. Segundo o autor, é preciso que o objeto se mantenha como unidade de experiência, pois, caso contrário, o conhecimento não seria possível, já que estaríamos, a cada momento, falando de um novo objeto, o que tornaria inviável o progresso da ciência. Para Habermas, o progresso da ciência é explicado mediante um processo de interpretação diferente que tem por referência a mesma experiência. O autor acredita que existe algo que se mantém como unidade, a qual é mantida pelo fato de a humanidade desenvolver, ao longo de sua história, a mesma experiência objetiva através das mesmas categorias de ação e interação:

*Enquanto a espécie humana precisar garantir a sua sobrevivência através do trabalho sobre a natureza (ação instrumental) e da interação social consigo própria (ação comunicativa), o quadro de categorias dos domínios do objeto é imutável. Essa imutabilidade do quadro categorial dos objetos da experiência é o que lhe confere uma unidade frente às teorias.*<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Nesse sentido, é procedente o alerta de Alexandre S. da Rocha quando escreve: “A mutabilidade da verdade científica acrescentou dificuldades às que as teorias ontológicas da verdade já enfrentavam. Uma teoria consensual da verdade pode evitar numerosas dessas dificuldades mas, em contrapartida, apresenta problemas cuja solução parece igualmente difícil. O principal deles talvez seja o relativismo a que uma posição consensualista conduz quando levada às últimas conseqüências.” (ROCHA, Alexandre S. Cientificidade e consenso: esboço de uma epistemologia a partir da teoria consensual da verdade de Jürgen Habermas. In: OLIVA, Alberto. *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus, 1990, p. 178).

<sup>85</sup> DURÃO, op. cit., p. 175.

O mesmo já não ocorre no plano das teorias da verdade. Diferentemente do quadro categorial da objetividade, que permanece estável<sup>86</sup> – e, com isso, garante a unidade da objetividade que serve de parâmetro para a multiplicidade das interpretações a seu respeito –, os esquemas cognitivos que possibilitam o desenvolvimento de teorias se transformam com a história da espécie humana. Negar isso seria negar todo o progresso do conhecimento humano e eliminar de vez a necessidade de uma contínua revisão das linguagens teóricas.<sup>87</sup> A plausibilidade do objeto não determina a verdade a ele inerente; ele apenas é a condição de possibilidade dos discursos múltiplos enquanto se mantém idêntico a si mesmo. As condições apriorísticas da experiência que fixam a objetividade são independentes das condições apriorísticas da argumentação. O problema inerente às teorias é o da justificação dos argumentos, ao passo que o da experiência diz respeito à constituição do objeto. A verdade é um problema do mundo dos pensamentos e não das percepções, as quais não podem ser falsas ou verdadeiras, pois essas atribuições são próprias dos enunciados.<sup>88</sup>

Embora a experiência possa ser um fato individual ou restrito a um determinado contingente de pessoas, a validação quanto à objetividade de tal experiência depende da sua exposição ao exame intersubjetivo e ao estabelecimento de uma verdade consensual. Para que se possa assegurar a objetividade da experiência, é preciso que a pretensão de verdade, implícita no testemunho, possa ser examinada por meio do discurso no qual os argumentos de terceiros irão

---

<sup>86</sup> Deve-se ter muito cuidado com o conceito de Habermas acerca da estabilidade do quadro categorial da objetividade. McCarthy, por exemplo, considera que, com esta concepção, Habermas acaba negando a possibilidade da mutabilidade do objeto e reduzindo sua teoria pragmática do conhecimento a uma nova interpretação objetualista. (Cf. MCCARTHY, *La Teoría...*, p. 337 e seq.) Mas, ao que parece, não é esta a proposição de Habermas, uma vez que, se assim for, o autor estaria negando a mutabilidade dos objetos e, com isso, estaria negando o próprio pragmatismo transcendental que orienta sua teoria da constituição dos objetos. Ao considerar que a constituição dos objetos depende da ação que se origina de uma natureza imutável da espécie humana, ele não quer dizer que os seres humanos e os objetos permaneçam inalterados infinitamente. Ao contrário, Habermas considera que não só o objeto se modifica pelo agir do homem, como o próprio homem se transforma através de sua ação sobre a natureza interna e externa. O que permanece inalterado não é o objeto e nem o ser humano, mas o conjunto de elementos que estruturam o domínio do objeto, ou seja, as categorias que vigoram no plano pré-científico da práxis da vida. O que se tem mantido inalterado é o esquema cognitivo e o sistema de ação da espécie humana. Estes esquemas formam-se em decorrência de uma relação construtiva do objeto com a natureza, com a linguagem e com a sociedade. Cf. DURÃO, Ailton, op. cit., p. 51 e seq. e DUTRA, Delamar, op. cit., p. 76 e seq.

<sup>87</sup> Cf. CI, p. 333 e seq.

<sup>88</sup> TAC 3, p. 132 e seq. e p. 467 e seq.

aparecer como imperativos contra ou a favor de determinada constatação expressa através de argumento. O que pode ser discutido não é a constituição ontológica da verdade, mas as afirmações que são feitas sobre as coisas e os acontecimentos. Deve-se entender a objetividade da experiência não como algo que acontece independentemente do consenso público, mas como ações que podem ser desenvolvidas envolvendo alguma coisa em unidades pragmáticas ou em atos de fala.<sup>89</sup>

A condição para que um consenso seja considerado verdadeiro é a possibilidade de que todos os participantes da discussão possam utilizar, equitativamente, todos os tipos de atos de fala e que o testemunho apareça como um argumento cogente,<sup>90</sup> ou seja, como um argumento que apresenta justificativas irrefutáveis. A verdade consensual fundamenta-se, pois, em dois princípios: no uso exclusivo da comunicação intersubjetiva como meio de legitimação de qualquer conhecimento e na necessidade de que os argumentos oferecidos sejam cogentes, isto é, racionalmente imperativos. O único imperativo que deve prevalecer na instituição consensual da verdade é o imperativo do melhor argumento, que é aquele cuja evidência qualquer indivíduo racionalmente competente reconhece, compelido única e exclusivamente pela razão.

Habermas considera que, para que um argumento seja admitido racionalmente como verdadeiro, duas condições se apresentam como imperativas: em primeiro lugar, que possam ser produzidas e examinadas todas as possíveis refutações do argumento em questão e que este ainda permaneça como argumento válido mesmo depois deste cotejamento e, em segundo lugar, que os procedimentos e os resultados não sejam alterados no momento em que qualquer outra pessoa assumo o exame da questão.<sup>91</sup>

A possibilidade do consenso é condição que torna possível a busca da verdade, é o ponto de partida para uma adequada definição da objetividade. A racionalidade dos participantes numa

---

<sup>89</sup> Cf. ROCHA, In: OLIVA, op. cit., p. 202.

<sup>90</sup> “Argumentos cogentes são usualmente definidos como *racionalmente imperativos*, isto é, aqueles cuja evidência reconhecido compelido exclusivamente pela Razão.[...] Cogentes são os argumentos aos quais as pessoas efetivamente se submetem sem coerção externa.[...] Argumentos cogentes são aqueles que são considerados como tais por uma comunidade que, assim procedendo, evidencia sua racionalidade.” (Id. *ibid.*, p. 183 e 185).

<sup>91</sup> Cf. Id., *ibid.*, p. 184.



comunidade comunicativa é que lhes permite alcançar um consenso sem coação externa, fazendo com que reconheçam como legítimo o procedimento adotado. A razão assume, dessa maneira, a condição de possibilitadora do consenso verdadeiro e se configura na própria realização do consenso.<sup>92</sup> Em outros termos, a razão é comunicativa e consensual em sua própria natureza, a qual, porém, não é absoluta nem imutável, mas histórica, contingente e “quase-transcendental”.<sup>93</sup> A unicidade da razão não se dá, pois, num eu transcendental, mas na universalidade das vozes em interação comunicativa no desenrolar da história. O conceito de racionalidade comunicativa, segundo Habermas,

*carrega consigo conotações baseadas em última análise na experiência experimental central da força irrestrita, unificadora, instauradora de consenso do discurso argumentativo, no qual diferentes participantes superam suas opiniões meramente subjetivas e, devido à mutualidade da convicção motivada racionalmente, se asseguram tanto da unidade do mundo objetivo quanto da intersubjetividade de seu mundo da vida.*<sup>94</sup>

Os seres humanos, no entanto, continuam sujeitos a cair em contradição, pois as deficiências de um processo consensual de constituição da verdade e da objetividade podem

---

<sup>92</sup> Este é um dos pontos polêmicos da teoria consensual da verdade de Habermas. Wellmer e Tugendhat identificam na teoria de Habermas uma certa circularidade não resolvida. Segundo estes críticos, Habermas não consegue desvincular-se da confusão que cria entre o consenso como consequência e o consenso como fundamentação. Isto acaba criando uma situação que beira o absurdo, pois, ao mesmo tempo que as questões do conhecimento e da moral podem e devem ser decididas pelo consenso político, de outro lado, não deve este consenso representar uma decisão e um compromisso coletivo. (Cf. WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo...*, e TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1997).

<sup>93</sup> O conceito “quase-transcendental” foi criado por Habermas para distinguir sua concepção sobre os interesses orientadores da razão da concepção que, especialmente, Apel desenvolve sobre a natureza destes interesses enquanto fundamentados transcendentemente, embora não de forma metafísica. Apel considera que a força contrafactual dos interesses da razão deve-se à existência de uma entidade supra-sensível ideal, a “comunidade infinita e ideal”, que corresponde à essência da instituição de toda e qualquer argumentar. Já para Habermas, estes interesses não são puros e supra-sensíveis (como em Kant e em Apel), mas, também, não são tão-somente empíricos. Os interesses orientadores da razão são constituídos na pragmática dos homens em interação e em ação no mundo – portanto, empíricos e históricos – mas adquirem uma condição quase-transcendental à medida que se tornam universais e necessários – portanto condições transcendentais – da gênese do agir e do pensar de toda a espécie humana. Em outros termos, muito embora as regras transcendentais da comunicação possuam um peso valorativo transcendental por serem universais e necessárias – condição de possibilidade de todo o pensar e agir humano –, elas irrompem das ações teóricas e práticas do mundo da vida, isto é, do processo de produção e reprodução da espécie humana no tempo. Isto representa, como o próprio Habermas reconhece, que sua teoria pragmática de comunicação não deixa de ser uma filosofia transcendental transformada. (Cf. CI, p. 322 e seq.)

<sup>94</sup> Apud WHITE, op. cit., p. 50.

ocorrer. Mesmo quando agem interativamente em busca da verdade consensual, os seres humanos podem incorrer em erros e em consensos enganosos. Isto acontece, geralmente, em três circunstâncias: 1) quando a experiência é objetiva, mas os indivíduos, por deficiência de competência comunicativa (domínio insuficiente da linguagem), não conseguem exprimir adequadamente tal experiência; 2) quando a experiência é objetiva, mas, pela deficiência de competência dos interlocutores (linguagem hermética, diferenças étnicas...), não se pode chegar a um consenso; 3) a experiência não é objetiva pelo fato de os indivíduos não serem capazes de, sequer, concebê-la em forma de argumento ( patologias, ideologias,...).<sup>95</sup>

Uma questão complexa na teoria consensual da verdade de Habermas, é que o próprio consenso é concebido como falível. A razão comunicativa é processual e se estabelece na continuidade da possibilidade do desenvolvimento cognitivo, pelo questionamento permanente das próprias condições lingüísticas que fundamentam a ação comunicativa.<sup>96</sup> A razão comunicativa deve, dessa forma, não apenas permitir o questionamento sobre a adequação de determinada linguagem a determinado universo de objetos, mas estabelecer tal exigência como condição de sua própria natureza. Por conseqüência, as teorias da verdade devem ser permanentemente avaliadas por meio de uma discussão sobre a validade de seus argumentos. Porém, enquanto as linguagens teóricas modificam-se continuamente no transcurso do progresso científico, o objeto constituído pelas categorias trabalho e interação continua o mesmo. As teorias são dependentes do discurso, ao passo que os objetos são constituídos de maneira pré-científica através do trabalho e da interação. Assim, somente uma alteração dessas categorias tornaria possível a emergência de um outro domínio de objeto.

---

<sup>95</sup> Cf. Alexandre S. ROCHA, In: OLIVA, op. cit., p. 192.

<sup>96</sup> Esta concepção falibilista de verdade leva Wellmer a acusar Habermas de cair no infinitismo e de destruir a força explicativa da teoria consensual da verdade. Escreve Wellmer: “Um consenso racional infinito não só não pode ter nenhum poder de estabelecer critérios, como sequer pode ter qualquer poder demarcatório; ele não constitui um ‘objeto de experiência possível’, senão uma idéia que pretende levar-nos para além dos limites de toda a experiência possível. Com isso se altera também o sentido possível de uma teoria consensual de verdade; se o consenso que pode garantir a verdade não é qualquer consenso racional, senão só aquele que, além de racional, seja infinito, então a teoria perde a força explicativa que Habermas quer infundir-lhe.” (WELLMER, Albrecht, *Ética y dialogo...*, p. 103). Habermas responde a Wellmer dizendo que a falibilidade dos conhecimentos constituídos consensualmente não podem cair em um infinitismo, pois os seres humanos já sempre de novo partem de novos consensos para orientar seu viver no dia-a-dia e os próprios discursos já sempre pressupõem conhecimentos válidos. (Cf. MARDONES, José Maria. *Razón comunicativa y teoría crítica*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1985, p. 164).

## 8 Sistema e mundo da vida: a teoria da modernidade de Habermas

Sistema e mundo da vida são outras duas categorias introduzidas por Habermas para interpretar o processo de reprodução social e reconstruir sua teoria da modernidade. São duas categorias que sucedem às de trabalho e de interação, sendo, como estas, complementares entre si; representam mais do que uma superação das categorias trabalho e interação, uma atualização desses conceitos tendo em vista a evolução das Ciências Sociais. Trata-se, em síntese, de reconstruir de forma integrada duas abordagens que têm, atualmente, predominado nas ciências sociais: a sociologia compreensiva, de cunho fenomenológico, que centra toda sua análise na dimensão do mundo da vida, e a teoria geral dos sistemas, de referência funcionalista e cibernética, que faz seu objeto de análise a estrutura e o funcionamento dos sistemas. Habermas opõe-se a essas duas abordagens por considerar que ambas apresentam limitações no entendimento da teoria social: a primeira, por limitar-se a analisar a sociedade apenas na perspectiva interna dos seus participantes; a segunda, por fixar-se exclusivamente na perspectiva dos sistemas. Habermas coloca-se o desafio de reconstruir essas duas abordagens na perspectiva da teoria comunicativa, uma vez que considera que ambas apresentam elementos que são indispensáveis para o entendimento da teoria social e do seu desenvolvimento.<sup>97</sup>

Para Habermas, as duas abordagens revelam que o processo de reprodução social, de integração social e socialização não ocorre por determinação de diferentes tipos de ação, conforme afirmara Weber, mas é originado dos diferentes

*princípios de sociação (sic) – entre o mecanismo de comunicação lingüística que é orientada para reivindicações de validade – um mecanismo que emerge em pureza crescente a partir da racionalização do mundo da vida – e aqueles meios de direção deslingüistificados (dinheiro e poder) através dos quais sistemas de ações orientadas pelo sucesso são diferenciados.*<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Cf. TAC 2, p. 169 e seq. Não será possível desenvolver neste trabalho a argumentação desenvolvida por Habermas acerca de sistema e mundo da vida; apenas mencionaremos aqueles conceitos que são indispensáveis para a clareza deste texto. O texto principal que será utilizado como referência é “Sistema e mundo da vida”. (In: TAC 2, p. 161-280).

<sup>98</sup> Apud WHITE, op. cit., p. 100.

Habermas delinea o conceito de mundo da vida como o contexto, por excelência, da comunicação lingüística, onde ocorre a práxis comunicativa do dia-a-dia, isto é, o processo de comunicação voltado ao entendimento e à busca do consenso através da fala.<sup>99</sup> O mundo da vida é, em Habermas, um conceito complementar do agir comunicativo; é o horizonte ou o pano de fundo não tematizável da condição do agir comunicativo e, ao mesmo tempo, um celeiro cultural de convicções e de idéias básicas; constitui-se em um lugar quase-transcendental onde se formam os processos do entendimento e onde se movimentam os falantes e os ouvintes; é a instância anterior a qualquer possibilidade de entendimento e de ação comunicativa.<sup>100</sup>

O mundo da vida representa, para Habermas, um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. Linguagem e cultura são os elementos constituidores do mundo da vida e sua estruturação formal segue, portanto, o que é formalmente estabelecido pela pragmática lingüística. O entendimento como *telos* da linguagem é, em decorrência, inerente ao mundo da vida, o qual se constitui e é reproduzido comunicativamente através das pretensões de validade e do discurso.<sup>101</sup>

O mundo da vida é que mantém, como exigência de sua condição de ser, um nível pré-teórico de compreensão que faz com que disponhamos de um consenso sobre o mundo dos objetos, consenso que provém de uma visão comum de mundo ensejada pelo entendimento. O mundo da vida é sempre um mundo intersubjetivo, jamais privado, que oferece uma reserva de convicções à qual os participantes da comunicação recorrem toda a vez que o entendimento se torna problemático. O mundo da vida constitui-se, portanto, num recurso de apelação nos processos de intercompreensão, ou seja, ele estabelece o contexto constitutivo da intercompreensão; ele é a cobertura de um consenso pré-reflexivo que se encarrega de absorver os perigos de um dissenso.<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> Essa concepção surge da reconstrução que Habermas realiza do conceito de *mundo da vida* desenvolvido por diversos teóricos da hermenêutica, a começar por Husserl. Além das análises sobre este tema constantes na *Teoria da ação comunicativa*, outros trabalhos importantes são: HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987, (daqui em diante, DH); *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975, (daqui em diante, PFP), e *Direito e democracia*.

<sup>100</sup> Cf. LCS, p. 457 e seq.

<sup>101</sup> Cf. TAC 2, p. 176-177.

<sup>102</sup> Cf. PPM, p. 86 e TAC 2, p. 179.

Base de toda compreensão e de todas as formas de conhecimento, o mundo da vida resiste, no entanto, a se converter num tema concreto de discussão, sendo, para nós, um horizonte aproblemático, um fundo inquestionável em que as interações e os questionamentos acontecem. Sua inquestionabilidade ou, como afirma Habermas, sua certeza deve-se a “um *a priori* social inscrito na intersubjetividade do entendimento lingüístico.[...] A prática comunicativa cotidiana é incompatível com a hipótese de que tudo podia ser totalmente distinto”.<sup>103</sup> Por mais problemáticos e questionáveis que sejam os diversos fragmentos que compõem o mundo da vida, este, enquanto tal, permanece sempre como o último fundamento, o solo não questionável dos dados da nossa experiência.<sup>104</sup> As situações podem se modificar, porém os limites do mundo da vida não podem ser transpostos, visto que ele delimita as situações de ação como um contexto já desde sempre entendido, porém não tematizado. Podemos de tudo duvidar, menos de que o mundo continuará existindo da forma como o conhecemos; ele é o horizonte da condição de possibilidade de nosso ser e conhecer; é, como diria Wittgenstein, o fundamento não fundamentado, condição de toda verdade, ele mesmo, contudo, não envolvendo nem verdade nem falsidade.<sup>105</sup>

Devemos, no entanto, ter presente que, apesar de Habermas admitir o mundo da vida como esse horizonte “quase-transcendental” ou esse fundo quase infalível de certezas, ele considera que este mesmo mundo é constituído através de um processo comunicativo, estando, por isso, sujeito a sofrer abalos. Habermas não aceita a idéia fundamentalista de mundo da vida, pois este, apesar de ser um mundo constituído de certezas para nós, entra em crise e modifica-se em decorrência do processo de comunicação que se desenvolve permanentemente no seu interior. Se isso, de um lado, provoca perturbações, de outro, promove a transformação social e o desenvolvimento do conhecimento.<sup>106</sup>

Habermas entende o mundo da vida como uma composição de três instâncias interdependentes: a das convicções culturais, a da ordem institucional e a da estrutura da

---

<sup>103</sup> TAC 2, p. 187-188.

<sup>104</sup> Cf. TAC 2, p. 186.

<sup>105</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa, 1995, parágrafo 205.

<sup>106</sup> Cf. TAC 2, p. 568 e seq.

personalidade. Cultura, sociedade e personalidade são os três componentes do mundo da vida, representando três processos que constituem a reprodução social: a reprodução cultural, a integração social e a socialização. Para Habermas, essas três instâncias mantêm-se e se reproduzem pela ação comunicativa. Diz o autor: “Sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente, serve à formação das identidades culturais”.<sup>107</sup> E conclui sua argumentação sobre os componentes do mundo da vida com as seguintes definições:

*Chamo **cultura** ao acervo de saber em que os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo **sociedade** aos ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da comunicação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade. E por **personalidade** entendo as competências que tornam um sujeito capaz de falar e de agir; isto é, que o capacitam para participar em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo histórico constituem as dimensões que as ações comunicativas compreendem.*<sup>108</sup>

A concretude da vida social compõe-se, na visão habermasiana, dessas noções complementares de ação comunicativa e mundo vivido. A racionalização social vincula-se, pois, à possibilidade da evolução comunicativa nas diferentes instâncias que compõem o mundo da vida e da liberação dessas instâncias de toda e qualquer outra determinação que não a da argumentação livre e participativa de todos os envolvidos. A evolução social e o desenvolvimento da aprendizagem no plano social devem ser avaliados, portanto, pela crescente diferenciação das diversas esferas estruturais do mundo da vida e pela crescente submissão dos contextos de interação aos processos consensuais, obtidos, em última instância, pela autoridade do melhor argumento. Graças a esse processo, o mundo da vida se reproduz e se constitui evolutivamente.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> TAC 2, p. 196.

<sup>108</sup> TAC 2, p. 196.

<sup>109</sup> Cf. TAC 2, p. 205-206.

O mundo da vida, entretanto, não apenas se reproduz pela forma simbólica da comunicação, visto que a ação social envolve também a reprodução material do mundo da vida. A sociedade, em seu conjunto, não se identifica exclusivamente com o mundo da vida, uma vez que nela também interferem elementos que, embora sejam hauridos do mundo da vida, dele se independentizaram, constituindo-se em uma forma autonomizada de ordenar as formas e as conseqüências da ação. No entender de Habermas, a sociedade atual deve ser entendida como simultaneamente determinada pelo mundo da vida e pelo mundo sistêmico.

Sistema e mundo da vida são duas instâncias que se opõem, mas que, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo dialético que determina a forma de ser da sociedade moderna. O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo; o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que se ele se complexifica, porém, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem e a sobrevalorizar os componentes dinheiro e poder em detrimento dos demais componentes do mundo da vida. Quando o sistema se independentiza do mundo da vida e se torna mais complexo, a dinâmica da influência entre ambos se modifica. Se, inicialmente, o mundo da vida determinava a estrutura sistêmica, com a complexificação social e, especialmente, com a necessidade do sistema de ter que se manter diante das crises que emergem do seu interior, os papéis se invertem e o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida. Disso decorre o processo que Habermas denomina de “colonização do mundo da vida”, cujo sintoma mais representativo é a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural. Em decorrência, o mundo da vida, de um sistema angular, transforma-se em um sistema periférico diante da impositividade do sistema. A educação, como parte do mundo da vida, sofre o mesmo condicionamento.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> TAC 2, p. 219 e 261 e seq.

Para Habermas, todavia, esse processo não representa a total “reificação” do mundo da vida; ao contrário, representa somente *uma* das possibilidades inerentes ao processo de sua racionalização, a qual só consegue se manter graças a um “solo institucional” sedimentado no mundo da vida. Um sistema não conseguirá se manter – a não ser através de uma repressão violenta e continuada – se não for capaz de se legitimar racionalmente. Dessa forma, por mais que o mundo sistêmico se complexifique e se utilize de mecanismos de violência para manter seu predomínio, ele continua dependente do mundo da vida, pois, somente através deste, é que o sistema poderá ser institucionalizado e mantido.

O enfoque dialético da evolução social de Habermas compreende um desengate progressivo entre mundo da vida e sistema e traz como conseqüências a intensificação da complexidade das estruturas sistêmicas e o crescimento do grau de racionalidade do mundo vital. A evolução do mundo sistêmico é medida pelo aumento da capacidade de controle de uma sociedade, ao passo que a separação das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade e sua racionalização é indicadora da evolução do mundo da vida. Apesar dessas diferenças, para Habermas, o surgimento de novas esferas de diferenciação sistêmica só pode estabelecer-se se a racionalização do mundo da vida tiver atingido esse nível.

Habermas encontra, no processo de desacoplamento entre os dois sistemas, elementos para explicar a evolução social e as crises da sociedade moderna. O desacoplamento decorre da diferenciação das estruturas do mundo da vida, isto é, da cisão entre os mecanismos de integração social e os mecanismos de controle sistêmicos. Aragão sintetiza com propriedade o entendimento habermasiano sobre esse processo:

*Apoiado nas análises weberianas, ele vai explicar que, em virtude da aquisição de um novo estágio de estruturas de consciência moral e legal (pós-tradicional), as esferas de valores culturais se autonomizam, adquirem lógicas próprias e se institucionalizam em sistemas culturais de ação; esta racionalização cultural permite, então, uma racionalização ao nível social, um aumento no nível da complexidade sistêmica, que se caracteriza pela institucionalização da economia capitalista, do Estado moderno e da família nuclear. Com a diferenciação dos sistemas de ação econômica e administrativo, surge uma dinâmica de*



*autonomização desses subsistemas sociais em torno do dinheiro e poder, tão forte que eles se tornam totalmente desligados dos valores culturais daquele estágio de consciência prático-morais.*<sup>111</sup>

Habermas tem a clara convicção de que o processo de desacoplamento do sistema do mundo da vida é de fundamental importância para a evolução da espécie humana, mas considera, de outra parte, que o progresso e a emancipação humana não dependem da evolução sistêmica e, sim, da ampliação da racionalidade comunicativa e da flexibilidade dela decorrente. Habermas, nesse sentido, expressa-se de forma incisiva:

*Não são entretanto novas tecnologias que demarcam o caminho do progresso da formação social, mas etapas progressivas da reflexão; por seu intermédio se suprime o caráter dogmático de formas de dominação e de ideologias superadas, a pressão do quadro institucional é sublimada e o agir próprio à comunicação libera-se como (um) agir que promove a comunicação propriamente dita. Com isto antecipa-se o objetivo de tal dinâmica, a saber: a organização da sociedade exclusivamente sobre a base de uma discussão livre de qualquer forma de dominação repressiva.*<sup>112</sup>

Em outra passagem, ele chega a ser lacônico em relação à importância do desenvolvimento sistêmico para a emancipação humana:

*Mas, o desencadeamento das forças produtivas técnicas, incluindo a construção de máquinas capazes de aprender e de exercer funções de controle, que simulam todo o círculo funcional da atividade instrumental muito além das capacidades da consciência natural e substituem as realizações humanas, não se identifica com a formação das normas que possam consumir a dialética da relação ética numa interação isenta de dominação, com base numa reciprocidade que se desenvolve sem coações. A emancipação relativamente à fome e à miséria não converge necessariamente com a libertação a respeito da servidão e da humilhação, pois não existe uma conexão evolutiva automática entre trabalho e interação.*<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> ARAGÃO, Lúcia M. de C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em J. Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992, p. 97.

<sup>112</sup> CI, p. 70.

<sup>113</sup> TCI, p. 42.

Habermas, ao atribuir um significado secundário à instância sistêmica, assume de vez a tese de que a crise da modernidade não decorre do esgotamento do seu projeto, mas do fim de um projeto utópico fundado sobre a categoria trabalho. Essa atitude do autor mostra que a sua posição acerca da emancipação humana distancia-se grandemente dos preceitos teórico-políticos inspirados na filosofia hegeliano-marxista, aproximando-se da noção kantiana da idéia reguladora, a qual se apresenta como uma “condição de possibilidade” e não como um estado ideal ou uma situação real a ser atingida. Tal concepção ele deixa transparecer quando escreve:

*O projeto do Estado Social, voltado para si mesmo, despede-se da utopia da sociedade do trabalho. Esta orientara-se pelo contraste do trabalho vivo e do trabalho morto, pela idéia de auto-atividade. Para isso ela certamente precisou pressupor as formas subculturais de vida dos trabalhadores industriais como uma fonte de solidariedade. Ela precisou pressupor que relações de cooperação no interior da fábrica até mesmo reforçariam a naturalmente estabelecida solidariedade da subcultura dos trabalhadores. Mas essas relações de cooperação tem se desagregado tanto quanto possível nesse meio tempo; e é de certa maneira duvidoso que sua capacidade de instituir solidariedade no emprego possa ser restaurada. Seja como for, o que para a utopia de uma sociedade do trabalho era pressuposto ou condição marginal hoje converteu-se em tema. E com esse tema os acentos utópicos deslocam-se do conceito do trabalho para o conceito da comunicação.<sup>114</sup>*

Em razão dessas concepções, Habermas preocupa-se em estabelecer uma clara distinção entre agir estratégico – trabalho – e agir comunicativo – interação: o primeiro agir está voltado à realização de fins e à manipulação técnica da natureza e, nele, a preocupação do agente se direciona para a consecução dos fins a que se propõe alcançar, sendo o mundo compreendido como uma realidade sujeita à manipulação e ao controle; no agir comunicativo, por sua vez, a pretensão é o entendimento e o mundo só se torna objetivo pelo fato de ser reconhecido e considerado como *uno* e o mesmo mundo por uma comunidade de sujeitos capazes de linguagem e de ação.

O aumento da racionalidade, mesmo daquela vinculada ao desenvolvimento de uma mais adequada racionalidade estratégica para o controle e a manipulação da natureza, só pode ser

---

<sup>114</sup> HABERMAS, Nova intransparência, p. 114.

avaliado como crescimento da aprendizagem se for regido pelo mecanismo da ação discursiva. Por isso, para Habermas, a complexificação do mundo sistêmico, enquanto tal, não representa uma evolução para a humanidade, a não ser como fator de contribuição para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa nas esferas da sociedade, da cultura e da personalidade. Para tanto, a racionalidade sistêmica não pode impor-se e invadir a esfera do mundo da vida, mas deve permanecer restrita à sua dimensão específica, deixando que o mundo da vida, que é de fato a base sustentadora de toda a realidade social, mantenha-se regido pela racionalidade comunicativa.<sup>115</sup> Embora Habermas reconheça a força imperiosa que tem o mundo sistêmico no capitalismo tardio, fato, aliás, muito bem comprovado por Marx e por Weber, insiste, assim mesmo, que ainda se mantém o potencial emancipativo da humanidade graças à força de resistência inerente ao mundo da vida. A racionalidade sistêmica só poderá tornar-se imperiosa sob a égide da mais absoluta irracionalidade, o que implica, para Habermas, negar a própria condição humana. Por isso, acredita ele, sempre haverá resistência e possibilidade de emancipação.<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> Habermas desenvolve a tese do caráter fundamentador do mundo da vida e da ação comunicativa em diversas passagens de sua obra. Para ilustrar, destacamos apenas algumas citações: “Gostaria de insistir em que a razão comunicacional, apesar de seu caráter puramente processual, aliviado de todas as hipotecas religiosas e metafísicas, está directamente implicado no processo de vida social e que os atos de compreensão tomam conta dos actos de um mecanismo coordenador da acção. O tecido de acções comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao mesmo tempo, o *medium* através do qual se reproduzem as formas de vida concreta.[...] Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à praxis social.” (DFM, p. 292-293).

<sup>116</sup> Cf. DFM, p. 335 e seq.

## CAPÍTULO 4

### **1 Modernidade, razão e educação: do ufanismo à negação da utopia**

A pretensão deste capítulo é realizar um confronto crítico entre a pedagogia que nasce com o Iluminismo e as duas principais tendências pedagógicas da atualidade que tem-se contraposto aos princípios do projeto da modernidade: o neopragmatismo e o pós-modernismo. Esse confronto insere-se na abordagem que Habermas realiza entre o projeto da modernidade e aquelas que ele identifica como *conservadoras* ou de *jovem conservadoras* e que têm em comum o descrédito quanto ao poder emancipatório da razão. O enfrentamento crítico dessas correntes pedagógicas, no nosso entendimento, permitirá que se reavaliem simultaneamente os conhecimentos veiculados e os procedimentos pedagógicos utilizados na educação contemporânea, bem como que se indiquem princípios que possibilitem a formulação de critérios para a autocertificação e retomada da reflexibilidade da educação atual.

Nossa análise seguirá a orientação desenvolvida por Habermas, que localiza nas concepções iluminista, neopragmatista e pós-moderna o principal fulcro de problemas a serem resolvidos nas ciências sociais e na educação. Para Habermas, os limites de autocertificação e de reflexibilidade da racionalidade – condições da emancipação humana – que hoje medra nas ciências sociais devem-se ao reducionismo introduzido pela visão positivista de conhecimento que fundamenta a orientação neopragmática e ao falibilismo e irracionalismo da crítica radical à razão que sustentam as críticas pós-modernas. Nosso objetivo será, portanto, esclarecer as razões que levaram os neopragmáticos e os pós-modernos a negarem a crença na capacidade do homem de encontrar, pela educação, respostas convincentes sobre a realidade objetiva e sobre a natureza interior, estabelecendo um fim racional para a existência humana. Em outros termos, pretendemos

explicitar as razões que levam neopragmáticos e pós-modernos a negarem o projeto pedagógico nascido com o Iluminismo, o qual manifesta uma postura otimista acerca da razão e da educação.

A crença no poder emancipador e, por vezes, salvacionista da educação não é fruto do pensamento iluminista e da modernidade. A educação ocidental nasceu utópica e idealista: utópica, por ter sido concebida, desde a sua origem, como sendo o principal recurso capaz de levar a humanidade a um estado de bem-estar e de felicidade; idealista, à medida que lhe atribuíam a função de promover a dignificação do ser humano, levando-o a transcender a realidade existente, revelando-lhe a verdade absoluta e o bem supremo. Apesar de, no decorrer da história, a educação apresentar diferentes nuances e diferentes funções de acordo com os interesses predominantes, em nenhum momento, ela deixou de apresentar essas características.

Até mesmo entre os povos primitivos para os quais, basicamente, a educação se apresentava como um recurso de iniciação ritual e de aprendizagem dos hábitos e costumes da comunidade, ela assumiu a função de agregar à natureza quase animal dos primitivos uma natureza social.<sup>1</sup> Para os primitivos, a educação tinha a função prática de levar o indivíduo, desde criança, a desenvolver habilidades para a obtenção de alimento, para se proteger e se defender das intempéries do meio em que vivia: as crianças “aprendem para a vida por meio da vida”.<sup>2</sup>

Nas tribos primitivas, não se encontrava desenvolvido, evidentemente, um sistema especializado de educação, de forma que a criança ou o jovem aprendiam imitando os gestos e as atitudes dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Não existia entre eles alguém especificamente destinado à tarefa de ensinar, sendo as informações ou os conhecimentos repassados de forma oral. Ocorriam, porém, alguns eventos especiais, destinados à aprendizagem dos rituais e de danças que levavam o indivíduo a se inserir nas atividades religiosas da sua comunidade. Através de orientações dos mais velhos, o indivíduo era introduzido no conhecimento mítico e preparado para ser *marcado* e se tornar memória viva dos segredos e da sabedoria da tribo, cuja origem remontava a tempos imemoráveis. Essa educação ritualística era

---

<sup>1</sup> Cf. HUBERT, René. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 6. Veja, também, MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

<sup>2</sup> ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 27.

recurso indispensável para a formação das virtudes e dos hábitos necessários para a integração do indivíduo na comunidade adulta e para a sua participação nos rituais sagrados. Somente depois de o jovem passar por diversas fases de aprendizagem e ser *marcado* pelos rituais, às vezes até cruéis, ele era admitido como membro efetivo na tribo ou clã. A participação nos rituais representava, assim, a possibilidade de o indivíduo colaborar no restabelecimento da ordem originária e de reencontrar o estado de perfeição perdido em um passado remoto. A educação dos primitivos caracterizava-se, portanto, por ser uma educação informal, mítica e voltada para a arte da sobrevivência; era uma educação pragmática, mas não deixava de apresentar uma dimensão utópica na medida em que era alimentada por um pensamento mítico que pregava a perspectiva da restauração de uma unidade perdida.

Já entre os gregos, a educação assumia um caráter mais genuinamente formal e idealista. A *paidéia* grega foi a primeira manifestação sistematicamente desenvolvida de fé no poder transformador da educação, uma vez que atribuía importância ao *mundo das idéias* como fonte e princípio referencial de cultura voltada ao bem e ao belo. Embora não possuindo uma visão histórica tal como nós a concebemos atualmente, os gregos entendiam que cabia um papel importante à educação na formação política, ética e estética do homem grego e na manutenção da cultura helênica. Jaeger considera que a genuína *paidéia* grega não brotava de um modelo de homem individual, mas da idéia do homem político, comunitário, genérico, com valores e princípios universais. A essência da educação consistia, dessa forma, na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.<sup>3</sup>

Esse ideal pedagógico grego acompanhou toda a cultura helenística quando esta se estendeu pelas mais diversas regiões do mundo, apesar de passar a ter uma conotação mais cosmopolítica que cidadã. Com efeito, no helenismo, com a ruptura do mundo da *pólis* grega e o surgimento dos impérios monárquicos, a referência deixou de ser a vida coletiva da cidade, passando a predominar uma visão mais universal de mundo. Com o surgimento dos grandes impérios, bárbaros e cidadãos passaram a constituir uma mesma humanidade, a usufruir de direitos relativamente iguais e a ter obrigações comuns. A cultura grega, embora ainda

---

<sup>3</sup> Cf. JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 10 e seq.

predominante, passou a se mesclar com as mais diversas tradições culturais, assumindo uma conotação mais cosmopolita. A concepção do homem grego cidadão, concreto, participante ativo das decisões políticas, cedeu lugar, então, a um homem abstrato e perdido em um universo político gerenciado sem sua efetiva participação. Em decorrência, as reflexões antropológicas e a educação voltaram-se para uma visão interior e privada do sentido da existência. Sem poder de ação política, o homem buscou um caminho para sua felicidade pessoal na interioridade; o ensino centrou-se sobre o conhecimento do coração e da mente do homem, procurando desenvolver a capacidade da argumentação e do raciocínio lógico do indivíduo. A filosofia e a educação desse período resumiram-se à arte de viver bem e à busca da verdade e da salvação por meio da reflexão e do exercício espiritual. Com isso, a educação tornou-se essencialmente formal, isto é, voltada para a formação de uma racionalidade abstrata, ocupada com o desenvolvimento de conceitos gerais, de fórmulas suscetíveis à aplicação em qualquer matéria ou situação.<sup>4</sup>

Essa visão se apresenta também entre os romanos, os quais, apesar de sua perspectiva mais utilitária e realista de vida, atribuíam uma certa importância ao papel integrador da educação helenística para a solidificação do império. Após a expansão e a consolidação da dominação romana em grande parte das regiões do velho mundo e do oriente, no século III a.c., os romanos entenderam que a sua vitória não havia se completado; o esplendor do seu domínio mantinha-se ofuscado pela riqueza da cultura de um dos povos conquistados: os helênicos. Em decorrência, o desenvolvimento cultural apresentou-se como um novo desafio. Para tanto, criaram-se escolas e o ensino tornou-se público e gratuito; houve a preocupação, inicial, com a apropriação da cultura grega, o que era considerado pelos seus principais ideólogos um recurso indispensável para garantir a unidade ideológica e política do império. Esses entendiam que, por meio da cultura, os gregos poderiam minar a estrutura do poder romano; por isso, o Estado mantinha um controle contumaz sobre as iniciativas de ensino, atribuindo-lhe uma função essencialmente cívica. Cabia, assim, à escola um papel importante na sobrevivência do império. Embora não a concebendo como um recurso de elevação a um plano sobrenatural ou metafísico, ela não deixava de ser

---

<sup>4</sup> DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 260 e seq.

considerada como um poder mantenedor de uma ordem racional e de elevação do sentido da vida, centrando-se na assimilação da cultura grega e no desenvolvimento da arte da retórica.<sup>5</sup>

O ufanismo e o idealismo em relação à educação podem ser identificados, também, no pensamento religioso da Idade Média, especialmente na pedagogia cristã, expressando-se em duas grandes correntes: a patrística e a escolástica. Cabe observar, no entanto, que a fé no poder redentor da educação foi marcante em toda a tradição religiosa, especialmente na judaica, origem do pensamento cristão. A redenção da humanidade passaria pela reeducação do homem pecador, decaído pelo seu orgulho e seu desejo de tudo saber, a base dos ensinamentos e das verdades reveladas. A redenção do mundo cindido só se daria pela restauração da unidade perdida na interioridade do sujeito por meio da sua educação na fé. A virtude do homem cristão não seria a manipulação do mundo exterior, o mundo da materialidade, mas o exercício espiritual-racional destinado a formar uma razão pura e um coração temente a Deus. Acima da razão, estaria a revelação, cuja verdade somente pode ser confirmada pela razão, jamais por ela contestada.

Para o cristianismo, a razão e os conhecimentos por ela desenvolvidos não podem, em sua natureza, negar a Deus e as suas verdades; ao contrário, acredita piamente que, pela razão, desde que se respeite os limites de seu poder, é possível ascender ao conhecimento verdadeiro e a Deus. A possibilidade da busca da verdade e da descoberta do sentido definitivo da vida encontra-se na interioridade do homem, através da razão e da sua espiritualidade. O mundo externo, físico, e os conhecimentos desenvolvidos a seu respeito não são uma via segura para o acesso às verdades. Somente a razão e o exercício da fé podem oferecer este caminho. Em virtude dessa visão, a cúpula da Igreja impediu, durante séculos, o desenvolvimento livre da ciência e dos conhecimentos, mantendo um rigoroso controle sobre a produção e a circulação dos conhecimentos e submetendo-os às verdades da revelação. No entanto, a Igreja não deixou de utilizar a educação e a escola como um importante recurso para manter e estender o seu poder,

---

<sup>5</sup> Sobre o significado da educação para os romanos, veja o textos: HUBERT, René. *História da pedagogia*, p. 21-25 e LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982, p.195 e seq.



divulgar sua doutrina, formar novas lideranças e novos religiosos e catequizar grande parte da população.<sup>6</sup>

Os movimentos que provocaram as rupturas do pensamento medieval não deixaram de atribuir um papel primordial à educação. Martinho Lutero, tão logo foi desligado da Igreja Católica, preocupou-se em criar novas escolas e em modificar os currículos existentes para levar adiante sua obra: criar uma nova igreja e uma mentalidade renovada. Ele tinha uma grande esperança no poder transformador da educação e acreditava que, por meio dela, seu objetivo de formar um novo homem religioso poderia ser alcançado.

A Renascença também é uma manifestação de fé no poder libertador da razão e da educação. A redescoberta dos clássicos gregos e latinos tinha a pretensão de restabelecer o poder de esclarecimento da racionalidade humana diante da obscuridade predominante durante a longa noite da Idade Média. Acreditavam os renascentistas que somente o conhecimento podia salvar a humanidade da escuridão e do dogmatismo religioso prevalecente na época.

É a partir do Iluminismo, no entanto, que a escola assume, em definitivo, um papel preponderante na consolidação dos ideais emancipatórios propagados pelo pensamento moderno. O espírito renovador da *Aufklärung* estabelece que o grande desafio da educação a partir de então será o de se tornar um recurso emancipador da espécie humana.

## **2 A educação iluminista: as premissas racionais de uma educação emancipatória<sup>7</sup>**

A maior inovação introduzida pelo Iluminismo acerca do poder emancipador e utópico da educação foi a da sua fundamentação na capacidade intelectual do ser humano. Se, até então, a humanidade havia acreditado no poder utópico da educação, jamais, porém, ela havia fundamentado essa crença no poder criativo e crítico da razão. Foi, somente, a partir do

---

<sup>6</sup> Cf. DURKHEIM. *A evolução pedagógica*, p. 22 e seq. e p. 213 e seq.

<sup>7</sup> No presente trabalho, estaremos nos referindo aos seguintes pensadores iluministas: Rousseau, D'Alambert, Condillac, Diderot, Kant, Fichte e Hegel. Como podemos perceber, o conceito *iluminismo* é utilizado, neste trabalho, com um sentido abrangente, designando os filósofos partidários da *filosofia das luzes* que, apesar de suas diferenças de percepção, têm em comum a crença no progresso da razão.

Iluminismo que a base do verdadeiro conhecimento passou a ser a razão, a qual, graças ao seu poder de reflexão, pode fornecer ao homem critérios seguros para orientar sua ação. A natureza humana, em últimos termos, identifica-se com a natureza da razão, sendo esta una e universal.

Centrada nesta visão, a educação passou a ser entendida como resultante da capacidade criadora da racionalidade humana e da liberdade do sujeito de criar e procurar respostas para os mais diferentes problemas da humanidade. O Iluminismo, influenciado pelo ideário da burguesia emergente, defendia como premissa necessária para a instauração de uma nova sociedade a liberdade absoluta do pensar e do agir do indivíduo, orientado unicamente por critérios racionais. A nova ordem exigia a superação do obscurantismo vigente até então pelas luzes, de forma que a via de emancipação humana devia passar pela educação laica, universal, única e gratuita. A educação escolar assumia, dessa forma, o enfoque totalizador e profético, na medida em que, por seu intermédio, podiam ser promovidas as transformações sociais necessárias para a instauração de uma nova ordem social, política e cultural.<sup>8</sup>

O Iluminismo representou uma verdadeira revolução no pensamento pedagógico, aliás, conforme Ponce, a segunda revolução pedagógica em toda a história da humanidade: “Revoluções no campo educativo, não vimos mais do que duas: quando a sociedade primitiva se dividiu em classes e quando a burguesia do século XVIII substituiu o Feudalismo”.<sup>9</sup> A revolução pedagógica burguesa se fez necessária diante das exigências da nova realidade que se apresentava e se viabilizou graças ao avanço das ciências positivas, inicialmente da matemática e da física e, posteriormente, da química, da anatomia e das ciências naturais. Esses progressos vieram acompanhados do desenvolvimento tecnológico e de visões inovadoras na filosofia e na pedagogia.

O espírito revolucionário do século XVIII sintetizou a conciliação das diversas tendências que surgiram durante o último século e se caracterizou pela integração das ciências humanas às ciências físicas. No entanto, sua principal característica foi a de fundamentar todo o conhecimento e toda a ação humana na autoridade da razão. Essa postura influenciou

---

<sup>8</sup> Cf. BOTO, op. cit., p. 21.

<sup>9</sup> PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 14 ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 163.

sobremaneira a educação e determinou, conforme atesta Hubert, uma nova concepção pedagógica:

*que nova concepção de homem, plenamente compreendida, vai enquadrar doutrinas e projetos de renovação pedagógica. Tal concepção de homem é a da Renascença, mas alargada, amplificada e definitivamente liberada de todas as influências da escolástica medieval. Pois a Renascença chegara realmente a representar o homem segundo a natureza e segundo a razão, mas continuava convencida de que a antigüidade greco-latina lhe forneceria o modelo perfeito.[...] O século XVIII conheceu outros tipos humanos e ampliou suas perspectivas[...]. Os termos ciência, natureza, humanidade tomaram, desde então, consistência sólida. O espírito do século XVIII é primeiramente antiteológico e antieclesiástico, senão anti-religioso.[...]. Rejeita a autoridade da Igreja e, com ela, qualquer outra autoridade espiritual, a da revelação, a da tradição, a dos livros santos.[...]. O princípio das convicções está, aliás, na razão humana, que o século XVIII concebe como participação ou emanção de uma razão abstrata, universal, impessoal, sistema lógico das leis da natureza ou última imagem esmaecida da divindade. Mas essa razão, ele a define pela busca da síntese entre o puro racionalismo cartesiano e o experimentalismo de Bacon, de Locke e de Newton.<sup>10</sup>*

A premissa que fundamenta toda a concepção pedagógica iluminista é o princípio da subjetividade. A liberdade da subjetividade é que passa a determinar as configurações da cultura moderna à medida que todos os aspectos essenciais patentes na realidade são desenvolvidos para dar acesso aos direitos do indivíduo. Assim, na ciência, o mundo torna-se algo postulado pela consciência, despede-se da visão mágica ou metafísica e revela um poder instituinte do sujeito cognoscente. Na moral, a vontade subjetiva ganha autonomia sob leis universais, as quais somente passam a obter reconhecimento na liberdade subjetiva dos indivíduos; na arte, conteúdo e forma passam a ser determinados por uma interioridade totalmente livre e autônoma.

A razão iluminista deixa de ser uma instância voltada essencialmente para o exercício contemplativo, para o desenvolvimento de uma interioridade espiritual, passando a incursionar pela prática política e pelo mundo físico, tornando-se instrumento de intervenção social e natural. Sem deixar de ser um atributo do indivíduo, é realçada como capacidade da espécie de, por meio da ciência e da técnica, promover o progresso e a melhoria da qualidade de vida de todos os

---

<sup>10</sup> HUBERT, op. cit., p. 61-62

indivíduos pela sua qualificação política e econômica através da educação. Como podemos perceber, no entendimento dos iluministas, a instrução era o principal dispositivo para o aperfeiçoamento social.<sup>11</sup>

Os iluministas opunham-se ao paradigma da sua época que pregava que os progressos das ciências e das artes contribuíam para a corrupção da moral e dos bons costumes. Acreditavam, ao contrário, que a difusão universal dos conhecimentos e das técnicas seriam indispensáveis para a libertação do homem, concorrendo para o seu bem-estar e felicidade neste mundo. Sua luta pela universalização do saber tinha a preocupação de não somente eliminar a ignorância, mas de contribuir para a dignificação do trabalho prático das corporações e para desmistificar a auréola que sempre cercou a atividade intelectual. A libertação da humanidade não depende, segundo os iluministas, de um ato generoso de alguma divindade, mas do conhecimento das leis da natureza e do seu adequado uso. O homem pode transformar os obstáculos em meios para atingir seus próprios fins e governar a natureza compreendendo as suas engrenagens. A dominação da natureza pela razão torna-se condição para a instauração do projeto da liberdade humana; ciência e técnica são recursos de que o ser humano dispõe para promover tal projeto. Com isso, a pretensão de garantir à humanidade a salvação por meio da razão deixou de ser entendida como um gesto de orgulho e se transformou em um projeto político. O sábio, o cientista torna-se o herói dos tempos modernos e a organização do trabalho científico surge como uma necessidade imprescindível para o desenvolvimento da humanidade. A figura por excelência do homem moderno é a do matemático, do letrado, do engenheiro. O mundo é constituído de uma ordem que pode ser lida por intermédio de uma linguagem universal que cabe às ciências desenvolver.<sup>12</sup>

A concepção de ser humano que se torna referência para a pedagogia iluminista é a do sujeito kantiano. Kant leva ao extremo a fé na subjetividade humana ao definir conhecimento como a submissão do objeto ao sujeito. Em Kant, a razão deixa de ser passiva e se torna a produtora da ordem do universo, do conhecimento, graças aos seus princípios a priori; em outros

---

<sup>11</sup> Esta afirmação deve ser relativizada em função da diversidade de opiniões do iluministas acerca do grau de poder de transformação da educação. Para alguns, a educação pode tudo; para outros, pode alguma coisa (veja, por exemplo, a divergência entre Diderot e Rousseau). Apesar de manifestarem algumas divergências, podemos, no entanto, partir do princípio de que todos eles atribuem um papel central para a educação na instituição de uma nova ordem social.

<sup>12</sup> Cf. GRAF, Alain *As grandes correntes da filosofia moderna*. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 17-24.

termos, nossa faculdade de conhecer passa a se compreendida como legisladora, ordenadora e estruturadora dos dados do nosso conhecimento. As categorias do entendimento humano permitem aos seres humanos ordenar os dados sensíveis numa certa ordem, ligá-los entre si em relações necessárias e estabelecer determinados fins. O trabalho filosófico de Kant consiste em conduzir a razão à consciência dos seus limites e das suas possibilidades. Nesse sentido, Kant torna-se o grande defensor do poder emancipatório da racionalidade humana na medida em que estabelece os fundamentos do processo do conhecimento em bases racionais. Em Kant, a razão tem como se autofundamentar e, em consequência, como se autodeterminar; em síntese, ela é livre.

A base da formação pedagógica de Kant sustenta-se numa razão que se efetiva como forma de pensar transcendental, isto é, como universal e crítica, que permanentemente coloca sob julgamento seus próprios fundamentos. Formar o sujeito crítico e transformador, disseminar a razão universal e instrumental, esses são os ideais da pedagogia iluminista.

Para Kant, a educação é o caminho – o único – que torna o homem humano. Para tornar-se humano, ele precisa de cuidados que garantam condições para que possa viver dignamente (alimentação, conservação, disciplina) e instrução com formação (Bildung). Pela disciplina, o homem transforma a sua animalidade em humanidade; para tanto, o homem precisa usar de sua racionalidade, a fim de estabelecer para si mesmo o seu plano de conduta. Isso significa que, cada vez mais, o homem precisa retirar de si mesmo a sua condição de ser natural e se tornar um ser livre, determinado pela sua própria vontade. A disciplina tem, portanto, no entendimento de Kant, o caráter negativo de despojar o homem de sua animalidade; já a instrução (Bildung) tem um caráter positivo, pois representa a realização da própria natureza humana pela razão e pela liberdade. A cultura é o fim último do homem, resultado da sua natureza racional; ela representa o desenvolvimento da atitude de um ser racional que se propõe fins livres; representa a própria realização da natureza racional do homem, o que, em últimos termos, significa a realização da própria natureza humana.<sup>13</sup>

A pedagogia de Kant apresenta, no entanto, assim como toda a sua filosofia, uma visão extremamente autodeterminista da subjetividade. O caráter absolutamente formal da razão prática

---

<sup>13</sup> MENEZES, Edmilson. Kant e a pedagogia. *Educação e sociedade*. n.43, dez./1992, p. 465.

e o imperativo categórico vazio de qualquer matéria podem facilmente ser afetados por qualquer conteúdo, a começar pelo devotamento ao príncipe e ao Estado. Em Kant, o sujeito iluminado – no caso da educação, o professor – tem todo o poder de determinar o processo educativo. Como o ideal regulador estende-se ao infinito, pois não existe um modelo determinado de ser do sujeito totalmente livre, o educador kantiano encontra-se preso a um processo de aperfeiçoamento indefinido, o que o deixa abandonado às suas próprias luzes e sem referenciais para verificar a legitimidade e a adequação dos meios de que se utiliza. Embora sua filosofia já indique uma confiança no uso público da razão, o que possivelmente implicaria o rompimento da visão solipsista do educador auto-iluminado, Kant não chegou a oferecer, no entender de Habermas, uma solução convincente ao problema do solipsismo, solução que, para ele, apenas vai ser encontrada, de forma definitiva, na teoria da ação comunicativa.<sup>14</sup>

Foi Fichte, porém, que primeiro percebeu a visão solipsista de Kant e que procurou encontrar uma saída para o problema da pura atividade do sujeito. Para Fichte, a pura atividade da razão ainda não constitui um Eu, o qual só emerge quando o sujeito toma consciência de si mesmo, o que só pode ocorrer quando o Eu consegue distinguir-se de algo que está fora dele mesmo. O Eu não é, portanto, pura determinação livre, mas depende do confronto com determinações externas para poder identificar-se como Eu. Do ponto de vista pedagógico, este fora-de-si-mesmo do Eu é um outro Eu, uma alteridade que se apresenta ao Eu como um apelo à racionalidade; este outro Eu, para que seja um Eu igual a mim, deve apresentar as mesmas condições de possibilidade de conhecimento que o próprio Eu. No entender de Fichte, seria um absurdo pensar a educação fora de uma relação recíproca de sujeitos uma vez que isso representaria agir pelo agir sobre o nada ou em relação a ninguém. A razão humana não admite tal paradoxo e exige que a ação não seja apenas ação em si, mas ação determinada sobre algo ou com alguém. Em se tratando de educação, torna-se claro que a intersubjetividade é a condição *sine qua non* do acesso à consciência em si. A natureza humana nos é dada pela interação com os outros e não constitui uma realidade em si antes dessa relação. Embora o Eu seja atividade permanente, liberdade infinita, ele se constitui humanamente tão-somente na reciprocidade com o outro, ou, conforme as palavras do próprio Fichte:

---

<sup>14</sup> Esta é a tese que perpassa toda a análise de Habermas sobre o Iluminismo. (Cf. DFM). Sobre a visão de educação de Kant e Fichte, veja o texto de VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Unesp, 1994.

*É unicamente a livre-ação recíproca com a ajuda de conceitos e segundo conceitos, unicamente o fato de dispensar e o de receber conhecimentos que forma o caráter próprio da humanidade, o único pelo qual cada pessoa confirma-se indiscutivelmente em sua humanidade.*<sup>15</sup>

Hegel foi outro autor que se preocupou em resolver o problema do solipsismo kantiano na filosofia e na educação. Ao perceber as insuficiências da subjetividade como princípio fundante da modernidade, ele vai ao encontro de um conceito mais amplo e absoluto de razão. Hegel levanta-se contra a falta de transcendência da filosofia kantiana, que, ao descobrir os limites da razão, afunda-se numa visão finita. Hegel busca encontrar uma saída para a relação entre a razão e realidade, contingência e transcendência, fenômeno e coisa em si, finitude e infinitude.

Para tanto, Hegel muda a concepção de razão, que, de legisladora e ordenadora externa da realidade, passa a ser concebida como ativa e ordenadora no interior da realidade constituída. O real é racional e o racional é real. A razão é espírito e, como tal, é, ao mesmo tempo, princípio de conhecimento dos fenômenos e princípio de organização da realidade concreta. O espírito é aquilo que penetra na própria coisa, ou seja, o que produz o movimento pelo qual a razão conhece verdadeiramente alguma coisa e a si mesma; com isso, rompe a cisão entre fenômenos e espírito, entre razão e exterioridade.

À medida que a razão descobre a racionalidade dos fenômenos, descobre-se a si mesma no mundo. O fenômeno não é mera aparência ou algo determinado exteriormente pela razão, mas é aparição da razão no real. Conhecimento é, em decorrência, um ato de auto-reconhecimento da razão no real; representa o momento de reconciliação do espírito consigo mesmo, um momento de desalienação. Não constitui, portanto, como pretendia Kant, um momento de racionalização do real pela razão, mas um momento em que o espírito se reconhece no mundo, tomando consciência de si mesma através da coisa conhecida. Para Hegel, a modernidade toma conhecimento de si mesma pelo discurso e pela retomada consciente da tradição cultural.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>Apud, *ibid.*, p. 89.

<sup>16</sup> Cf. GRAF, op. cit., p. 57. Veja, também, HEGEL, Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992, 2v.

As críticas de Fichte e de Hegel reforçam a importância da instrução, da cultura (*Bildung*) para o projeto pedagógico iluminista. Com efeito, especialmente para Hegel, a cultura passa a assumir um papel central na construção de uma sociedade ilustrada, pois ela manifesta não um passado morto, ultrapassado pela racionalidade moderna, mas a realização do espírito no tempo. A cultura revela a atividade do espírito e representa o conteúdo espiritual que tem valor e interesse em si e para si mesmo. A apropriação desse conteúdo espiritual fortalece a alma e proporciona uma orientação segura para a humanidade. Porém, Hegel afirma que não basta que a nova geração simplesmente se aproprie da cultura passada, mas deve agir sobre ela, modificando-a e dando-lhe uma nova forma;<sup>17</sup> considera que, dessa maneira, o indivíduo pode chegar à universalidade sem perder sua dimensão subjetiva. A cultura somente torna-se universal, isto é, toma consciência de si mesma e se objetiva pela apropriação de uma subjetividade crítica.

Para Hegel, a evolução da humanidade dá-se nesse enfrentamento entre a subjetividade e a universalidade: somente abandonando a sua subjetividade e se dedicando às obras do espírito objetivo para se enriquecer é que o indivíduo poderá retornar a uma subjetividade mais plenificada. Assim, se, para Kant, o homem só se torna homem através do agir da razão, para Hegel, a humanização do homem dar-se-á pela apropriação da cultura universal através da sua reconstrução crítica. Nessa apropriação crítica da cultura é que Hegel vê o potencial emancipativo da humanidade, destacando o papel da educação. A educação é, ao mesmo tempo, um meio de instrução que fornece os recursos para o acesso à cultura – especialmente a língua – e um fim, enquanto realiza a formação (*Bildung*) dos indivíduos pela apropriação e reconstrução da cultura. Para Hegel, é de fundamental importância que a educação seja esse processo que envolve, ao mesmo tempo, instrução e formação. Hegel tem consciência de que, sem instrução, o conhecimento não é possível e, sem formação, a educação perde sua razão de ser.

Fica claro que, embora a visão necessitarista predomine em sua filosofia, Hegel não cai numa postura determinista, admitindo a contingência como realidade intrínseca ao ser e atribuindo, conseqüentemente, um papel muito importante ao processo histórico do

---

<sup>17</sup> Cf. HEGEL, Friedrich. *Discursos sobre educação*. Lisboa: Colibri, 1994, p. 32 e seq.



conhecimento. Daí a importância da educação para a explicitação do sentido do ser na história.<sup>18</sup> Além disso, ao entender que a realização do espírito se dá na família, na sociedade civil e no Estado, o autor concebe-os como espaços da realização da liberdade, enquanto princípio universal, o que demonstra a sua visão otimista sobre o processo histórico. A história configura-se como realização da liberdade humana.

Em Hegel, no entanto, assim como em Fichte e anteriormente em Kant, a realização da história e o desenvolvimento do conhecimento dá-se ainda de forma abstrata. O homem hegeliano é e continua sendo um homem abstrato, um homem atemporal e necessário, manifestação espontânea do espírito. A razão hegeliana permanece uma razão idealista, um espírito em movimento dialético que caminha através da história e da natureza. Marx e Engels contestam essa visão idealista de Hegel e, embora assumam o método dialético por ele formalizado, dele divergem quanto ao conteúdo da história. Para eles o movimento da história não é o movimento do espírito, mas o movimento da própria matéria que se torna reflexo na razão humana. Marx e Engels entendem que o movimento da história não se dá pela atividade do espírito ou da razão, mas pela práxis, ou seja, pela atividade humana que pensa a realidade – teoria – e que define o modo correto de agir no mundo – prática.

Para Marx, a consciência real é aquela que executa um movimento teórico de reflexão na junção com as ações humanas que põem em movimento as forças produtivas. A síntese do conhecimento já não se dá pelas categorias do entendimento e, sim, por meio do trabalho; a matéria disponível não recebe forma pelas regras transcendentais da apercepção intuitiva, mas pela atividade do homem no mundo através da força do trabalho. A síntese é resultante do homem operante sobre a realidade sensível, por meio de regras técnicas que emergem da evolução natural da espécie humana. A objetividade da experiência e do conhecimento está arraigada, portanto, numa identidade de um substrato natural da espécie humana, isto é, numa estrutura antropológica de ação instrumental. Assim, a identidade dos sujeitos sociais configura-se, no entendimento de

---

<sup>18</sup> Cf. HEGEL, *Discursos...*, p. 34.

Marx, no grau de desenvolvimento da força produtiva, ou seja, “o saber engendrado no âmbito do agir instrumental tem na força produtiva sua existência exterior.”<sup>19</sup>

Para o materialismo, a consciência é uma consciência reflexa da atividade concreta do homem no mundo; é práxis que produz representações das estruturas sociais e dos modos de produção de um determinado momento da história da espécie humana e, em decorrência, é caudatária do estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Contudo, como representação, a consciência pode falsear o processo de constituição da realidade e diminuir a transparência de um determinado contexto social. Nesse caso, ela não deixa de ser uma forma de consciência possível da realidade social vigente, em que as interações humanas produzem aparências, ou seja, ideologias. Em outros termos, ela nem sempre representa imediatamente uma fase do desenvolvimento tecnológico e científico, mas pode mascarar, enquanto ideologia, uma relação de violência social, isto é, o poder de dominação de uma classe sobre a outra.

Marx acredita, no entanto, que a humanidade tem condições de se tornar consciente das contradições que vive e superar as visões ideológicas de representação, chegando a uma sociedade sem falsidade ideológica, em que todas as contradições são superadas e a consciência é a representação fiel das relações existentes. Marx não tem uma esperança ingênua sobre o potencial da racionalidade humana e sobre a contribuição que a educação poderá oferecer para a implementação da revolução socialista e comunista, mas não nega a necessidade de que todos os educadores colaborem para que a revolução se torne possível. A educação deve ter uma função conscientizadora e contribuir para a organização da classe social proletária tendo em vista o projeto revolucionário.

Mesmo que, para Marx, o poder transformador da educação seja bastante limitado, ele a considera indispensável para a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora. Pela educação, o ser humano pode chegar a se certificar das condições objetivas que a espécie humana tem de se organizar e de conduzir de forma racional, isto é, científica e tecnicamente, a própria história. Cabe destacar que Marx acredita que a humanidade poderá se libertar e se tornar autônoma por meio da ciência e do desenvolvimento técnico, o que comprova que ele mantém a

---

<sup>19</sup> CI, p. 53.

fé no poder transformador da racionalidade humana. E nisso ele se aproxima dos pensadores iluministas, ou, como escreve Habermas, embora nem sempre tenha destacado suficientemente o aspecto da mediação das relações sociais, “ao nível de suas investigações materiais, Marx conta, porém, sempre com uma práxis social, a qual engloba trabalho e interação; os processos histórico-naturais são mediados pela atividade produtiva do sujeito individual e pela organização de suas relações mútuas.”<sup>20</sup> Ou ainda, conforme complementa Habermas logo a seguir:

*Uma sociedade deve sua emancipação da violência da natureza exterior aos processos do trabalho, a saber: à produção de um saber tecnicamente aplicável (inclusive à “transformação da ciência natural em maquinaria”); a emancipação frente a coerção da natureza interna se processa à medida que instituições detentoras do poder coercitivo são substituídas por organizações da interação social exclusivamente comprometidas com uma comunicação isenta de dominação. Isto não acontece diretamente através da atividade produtiva, mas sim pela atividade revolucionária de classes sociais em luta.*<sup>21</sup>

Aliás, é impossível imaginar a utopia marxista de uma sociedade sem classes sem o processo revolucionário que deve ser produzido pela formação racional de uma consciência de classe dos trabalhadores. A mudança social e a revolução proletária passam pela transformação da educação em um instrumental de formação da cultura proletária e da sua utilização para a formação de um ser humano socialista, que representa a conquista de uma condição humana concretamente universal e igualitária. Mesmo na crítica que Marx desenvolve à educação burguesa, já se manifesta a esperança de que é possível, pela implantação de uma educação crítica, superar as contradições existentes, muito embora ele reconheça que, somente quando a sociedade comunista estiver efetivamente implantada, a educação poderá, realmente, contribuir para a realização de um sentido humano de ser e viver.<sup>22</sup>

Com isso, podemos concluir, apesar das muitas divergências e das diferentes nuances, que existe entre os filósofos iluministas uma expectativa comum quanto ao progresso da espécie

---

<sup>20</sup> CI, p. 68.

<sup>21</sup> CI, p. 69.

<sup>22</sup> Cf. MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, p. 237 e seq. Veja, também, MARX, Karl e ENGELS, Fridrich. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.

humana e ao aperfeiçoamento continuado dos indivíduos por meio do desenvolvimento racional. Em todos perpassa a idéia de que a humanidade, graças à razão, é liberdade, perfectabilidade; pela razão a humanidade pode tornar-se consciente e se constituir como humanidade; a história é o caminho da realização racional e, em conseqüência, da libertação da humanidade.

Dessa forma, a fé no poder emancipativo da razão perpassa os diferentes projetos pedagógicos dos educadores iluministas; alimenta a idéia de que, pela educação, a natureza humana é indefinidamente aperfeiçoável e que o progresso é viável pela universalização do saber. Consideram que à educação cabe um papel preponderante na construção de uma humanidade livre, pois somente ela poderá oportunizar o acesso de todos aos conhecimentos; supõem, portanto, uma confiança absoluta na educação como meio de transformar a sociedade.

A humanidade vislumbrada pelos iluministas é cosmopolítica e cívica, cabendo à educação o papel de desenvolver uma pedagogia voltada para a superação das visões dogmáticas ou sectárias de mundo e implementar uma cultura de caráter universal e livre. Acreditam eles que a razão fará da humanidade uma sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária; para tanto, a educação deve ser laica, o acesso à escola deve ser universal e gratuito, cabendo ao Estado zelar pela manutenção destas condições.<sup>23</sup> A pedagogia iluminista é uma pedagogia normativa, e a educação tem a ver, precipuamente, com questões éticas. Antes de qualquer outro ofício ou de qualquer outra preocupação, a educação deve ocupar-se com a formação ética do indivíduo e contribuir com a instituição da justiça social; seu fim fundamental é tornar todo o indivíduo apto a participar na realização do bem comum e evitar que a ignorância e comportamentos irracionais impeçam a concretização da sociedade livre. Cabe-lhe formar o ser humano para a bondade, a virtude, a moralidade; um ser humano que substitua o egoísmo pelo amor-próprio, a rivalidade pela independência, a insensatez pelo bom senso, a lei do mais forte

---

<sup>23</sup> A crença dos iluministas no poder emancipador da razão pode ser identificada nas concepções que desenvolvem acerca de progresso, humanidade, educação, cultura, ciência, razão e outros verbetes de *A Enciclopédia*. Lisboa: Estampa, 1974.

pela lei do consenso universal, a vontade de um ou de alguns pela vontade geral, enfim, o despotismo pela democracia.<sup>24</sup>

É esse ideal pedagógico dos iluministas que inspira os ideais da Revolução Francesa e que se torna um dos principais instrumentos para a implantação do ideário burguês e do regime republicano. Com a Revolução Francesa, a educação passou a assumir, de vez, uma conotação política, no sentido de se destinar de forma efetiva à formação do novo homem que a república exigia: além de desenvolver as capacidades de ler, escrever e contar, a educação deveria ocupar-se com a formação para a moralidade, com a inculcação de regras de conduta social e de civismo republicanos. A crença dos revolucionários franceses no poder transformador da educação para a formação de uma nova civilidade é assim descrita por Romme:

*Uma boa instrução pública assegurará à sociedade bons filhos, bons maridos e bons pais; à liberdade e à igualdade, amigos ardentes e defensores fiéis; ao corpo político, funcionários esclarecidos, corajosos e devotados em seus deveres [...]. A instrução pública aclarará a opinião, ajudará a vontade geral e, através dela, melhorará todas as instituições sociais. Ela deve expandir sobretudo este amor sagrado pela pátria que dá vida, união, para tudo embelezar e tudo fortalecer no sentido de assegurar aos cidadãos, pela concórdia e fraternidade, todas as vantagens de uma grande associação. A constituição dará à nação uma existência política e social, a instrução pública oferecer-lhe-á uma existência moral e intelectual.<sup>25</sup>*

Os revolucionários franceses mantinham a esperança de que, pela instrução pública e pela educação geral, poderiam construir uma sociedade formada de homens ilustrados e virtuosos; acreditavam que havia uma íntima relação entre o ofício pedagógico e a prática revolucionária. A pátria, sacralizada como fim último e razão de ser da nova civilização, poderia ser concretizada por intermédio da educação do povo dentro do ideário republicano e burguês. O homem novo, republicano, seria regenerado, despido do obscurantismo e dos outros vestígios da sociedade corruptível do passado. A nova sociedade emergiria da construção desse novo homem, homem

---

<sup>24</sup> Cf. MARKERT, Werner. *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 37 e seq.

<sup>25</sup> Apud BOTO, op. cit., p. 103, nota 60.

devolvido à sua verdadeira natureza, imune às antigas tradições e ao antigo regime; um homem natural, como diria Rousseau, capaz de estabelecer um novo contrato social, guiado exclusivamente pelos princípios da igualdade, fraternidade e liberdade. Tais princípios já estão presentes em todos os humanos desde a infância e, se não destruídos pela sociedade, poderão promover uma nova civilidade. Uma vez regenerado, esse homem jamais se degenerará, pois quem foi objeto de uma tal conversão nunca mais se deixará guiar por outros princípios.<sup>26</sup>

Como podemos perceber, a confiança inicial dos revolucionários franceses no poder transformador da educação chega às raias da ingenuidade, ou seja, a educação teria o poder mágico, radioso de, de um momento para outro, mudar as disposições mentais e as crenças dos indivíduos, tornando-os partidários da causa revolucionária. Essa concepção, contudo, cedo mostrou suas incongruências e suas limitações. A constatação feita pelos revolucionários logo após o fim dos embates era a de que a resistência à mudança persistia e que o fardo das antigas tradições se mantinha inalterado; eles começam a perceber que a luta contra os velhos hábitos, contra o fanatismo inculcado durante séculos seria árdua e lenta. O medo da ressurreição dos vencidos fez surgir a suspeita e a vigilância; a educação tornou-se um instrumento de controle e de doutrinação. A espontaneidade e a autonomia, princípios tão caros aos iluministas e que orientavam as propostas pedagógicas dos revolucionários num primeiro instante, cederam lugar à vigilância e ao controle. A formação do novo homem tornou-se dependente não mais da livre iniciativa do indivíduo, mas de uma mão invisível de um pedagogo que tudo controla sob o espírito da desconfiança e do medo. A educação, que nascera como uma solução definitiva para a regeneração do homem, passou, a partir de então, a ser um instrumento que visava, prioritariamente, a manipulação política.

A frustração das expectativas revolucionárias dos iluministas não se deve, entretanto, primordialmente, às resistências produzidas pelos hábitos e costumes tradicionais da população e, sim, à reconversão da razão – e da educação – a instrumental de inculcação e implementação dos ideais burgueses. Após o triunfo burguês, a razão e a humanidade propalados pelos iluministas

---

<sup>26</sup> Cf. id., *ibid.*, p.105. Veja, também, CHÂTEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. 6. ed., México: Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 163 e seq.

passaram a ser a humanidade e a razão burguesas; o ideal da formação de um ser humano livre, autônomo, cidadão, foi revogado em favor da formação de um indivíduo submisso à ordem social burguesa e apto para competir no mercado. O fim da educação burguesa reduziu-se a preparar o indivíduo para ter uma vida economicamente útil e socialmente conformista; não cabe mais pensar uma educação única e universal, mas a cada um deve ser oferecida a educação adequada à sua condição de classe, cabendo desenvolver tão-somente aquelas habilidades necessárias para uma correta adequação social. Em outros termos, cada um dos membros da sociedade deve compartilhar da educação de acordo com o seu “destino econômico” e suas “circunstâncias sociais”.<sup>27</sup>

Com a dominação burguesa, a igualdade diante das luzes ofusca-se diante das exigências da nova classe social. As idéias pedagógicas assumem cada vez mais as cores dos interesses políticos e econômicos da classe social ascendente: o direito à liberdade vincula-se de forma direta ao direito à propriedade, o qual se torna inviolável e sagrado, enquanto cresce a exploração do indivíduo e continuam sem quaisquer direitos os grupos sociais despossuídos; a formação intelectual e moral reduz-se ao desenvolvimento daquelas habilidades e daqueles comportamentos adequados à condição de classe de cada indivíduo, enquanto outras dimensões da personalidade humana não são levadas em consideração e a idéia de formação de uma humanidade esclarecida deixa de ter importância. O direito a uma escola pública, gratuita e universal, apregoada como solução para o problema da formação integral da humanidade, reduz-se à oferta de uma escola de acesso seletivo, não sendo prioritariamente gratuita e sendo organizada de acordo com o status da clientela e não em vista de uma formação enciclopédica. Em vez de formar um ser humano integral e autônomo, a educação burguesa produz um sujeito unilateral e dependente: o que mais importa é a formação de um ser humano conformista e cortês – um gentleman –, tornando-se secundária a qualificação do saber, a formação erudita. A defesa do princípio iluminista da formação de um indivíduo livre e racional, como critério da construção de uma boa sociedade, cede lugar à apologia do princípio que defende o desenvolvimento de uma “sociedade de mercado de propriedade”, ou seja, a formação com vistas à produtividade da ação

---

<sup>27</sup> Cf. PONCE, *op. cit.*, p. 139.

econômica, o que acaba privando a grande maioria da população de uma “digna individualidade”.<sup>28</sup>

Com o avanço do ideário burguês, a identidade genérica, pela qualificação técnico-científica, ética, estética, política, econômica e pedagógica de todos os membros da sociedade defendida pelos iluministas, cede lugar a uma formação diferenciada, elitista para os grupos sociais privilegiados e apenas elementar para os demais segmentos sociais. A educação deixa de ser concebida como uma educação universal e assume o caráter de educação de classe. Em decorrência disso, afirma Ponce, “a revolução que começara com um clamoroso apelo aos ‘filhos da pátria’, terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’”.<sup>29</sup>

A educação como sinônimo de emancipação social e individual dissolve-se numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. Ao invés de universal e voltada para a formação humana geral, torna-se elitista e destinada a oferecer uma formação predominantemente voltada para a produtividade econômica e à eficiência administrativa do Estado. Em termos habermasianos, a educação coloniza-se e assume a condição de um instrumental técnico de manipulação política e econômica; ao invés de um recurso de oposição e de transformação social, transforma-se em recurso de estabilização funcional.

### **3 A emergência das críticas ao poder emancipativo da razão e ao projeto pedagógico iluminista**

O fracasso das iniciativas do projeto pedagógico dos iluministas produz o surgimento de críticas e os questionamentos das mais diferentes nuances sobre o poder libertador da razão.<sup>30</sup> São críticas que, a princípio, mostram uma inconformidade acerca dos papéis e da finalidade da educação no contexto da modernidade, mas que não chegam a duvidar, ao menos de forma

---

<sup>28</sup> Cf. MARKERT, op. cit., p. 22 e seq.

<sup>29</sup> Cf. PONCE, op. cit., p. 134.

<sup>30</sup> As principais críticas à razão iluminista já foram analisadas no capítulo 2 deste trabalho; por isso, apenas retomaremos aqueles aspectos que se tornam indispensáveis para o entendimento do presente item.



radical, do poder utópico da educação; são manifestações que colocam em questionamento certas dimensões e certas formas de entendimento sobre a função da escola, mantendo a convicção de que a educação tem um papel central na instauração de uma nova ordem social. As críticas limitam-se a questionar algumas disfunções entre a educação oferecida e as expectativas e necessidades de indivíduos ou de determinados grupos ou segmentos sociais: alguns criticam os processos metodológicos; outros, os conteúdos trabalhados; outros, a exigência disciplinar; e outros, ainda, os procedimentos e os recursos técnicos utilizados no desenvolvimento do ensino. Não colocam dúvidas, porém, sobre a função fundamental da educação como meio capaz de ajudar a humanidade a encontrar saídas para seus problemas e aflições.<sup>31</sup>

A emergência das críticas e da crise da educação moderna não pode ser desvinculada da crise da emergência da nova sociedade e da luta de classes que se torna real com o surgimento da sociedade capitalista. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial instauraram uma nova ordem no mundo, consubstanciando a transição do mundo feudal para o mundo burguês; com isso, as tradicionais concepções de educação perderam seu valor, de forma que novos princípios e modalidades educativas precisaram ser pensadas e implementadas. Essas exigências decorrem dos conflitos entre os diferentes grupos sociais e das novas necessidades que se explicitam em uma sociedade que tem como um traço característico o confronto de interesses. Assim, se temos, de um lado, uma burguesia que reivindica uma educação voltada a instrumentalizar culturalmente as elites, a formar pessoas tecnicamente preparadas para acompanhar os avanços tecnológicos, a instruir cidadãos para implementar a nova ordem social, a forjar escalões médios e a difundir sua visão de mundo junto às camadas populares, de outro, eclodem exigências que solicitam uma escola capaz de promover, efetivamente, a cidadania, de preparar para o trabalho, de criar um espírito crítico e transformador e de mobilizar a sociedade no seu todo para a luta por uma sociedade transformada. Esse conflito de interesses faz surgir o confronto de diferentes abordagens sobre o papel e o poder da educação.

---

<sup>31</sup> A história da educação moderna e contemporânea apresenta diversas críticas nessa perspectiva, como, por exemplo, as de Herder, de Humboldt, de Goethe, de Schiller, de Pestalozzi, de Herbart, de Kierkegaard, de Marx e dos marxistas, de Dewey, de Maria Montessori, de Decroly e de Freinet. (Cf. ABBAGNANO, Nicola. y VISABERGHI, Anton. *História de la pedagogia*. México: Fondo de Cultura, 1995.)

No presente trabalho, em função do seu objetivo, não iremos nos ater a essas diversas correntes de análise, mas faremos um recorte na evolução do pensamento pedagógico, centrando-nos em duas delas que atualmente têm marcado a disputa no campo das ciências sociais e, ao mesmo tempo, no campo educacional: o neopragmatismo e a pós-modernidade.

#### **4 O pensamento pedagógico neopragmático: do reducionismo cientificista ao relativismo pedagógico**

O neopragmatismo é resultante do positivismo, mas a sua constituição recebe influências do empirismo e, evidentemente, do próprio pragmatismo. A questão dominante no período do surgimento do positivismo é a de como reorganizar a sociedade depois da Revolução Francesa e dos avanços da revolução industrial.

Augusto Comte considerava que a derrota do Iluminismo e dos ideais revolucionários devia-se à ausência de concepções científicas sobre o funcionamento da sociedade; por isso, colocava-se o desafio de construir uma ciência positiva capaz de possibilitar o estabelecimento de uma nova ordem social, fundada em princípios conhecidos confiáveis. Para que isso fosse possível, ele concluía que seria necessário resolver o problema dos costumes e das crenças – fatores fundamentais na determinação da estrutura social de qualquer sociedade. Conforme Comte, somente a organização fundamentada em um sistema geral de opiniões aceita por todos poderia promover o progresso e a nova ordem social. Ele pensava obter tal solução através de uma religião positiva e universal, a religião da humanidade. Para tanto, tratou de transformar o dogma da providência divina na crença na idéia positivista do progresso da ciência e de fazer aceitar a concepção segundo a qual a verdade e o bem não são realidades imóveis e imutáveis, mas produções da própria espécie humana por meio do seu progressivo conhecimento. A ciência torna-se, assim, a substituta do poder divino e passa a ser concebida como fonte infalível de felicidade e de progresso para os humanos.

Para Comte, uma verdadeira ciência deve analisar todos os fenômenos, inclusive os sociais, como fatos. Se todas as esferas da vida podem ser cientificamente penetradas e controladas, então será alcançado o ideal da sociedade. Por isso, as ciências humanas, nas suas mais diferentes modalidades, precisam ser exatas e os seus resultados precisam ser mensuráveis;

elas devem se afastar de toda e qualquer influência ideológica e assumir uma postura de neutralidade diante dos fatos, analisando-os com base em leis objetivas.

A educação, como campo das ciências humanas, também necessita ser compreendida e desenvolvida com base em critérios científicos. Ela cumpre o papel de levar cada ser humano a viver o estado positivo, fazendo com que ele supere os estados teológico e metafísico, estados em que vive orientado por crenças e visões míticas. O homem desenvolvido, maduro, é aquele que já não mais vive de crenças religiosas ou da fé em um deus, mas da religião do grande ser que é a humanidade.

Para tanto, a compreensão mítica e mágica do real deve ser substituída pela visão científica do mundo e o comportamento espontâneo do indivíduo deve ser condicionado por um comportamento previsível. A orientação mais apropriada do comportamento humano pode ser encontrada na ciência, pois somente ela poderá fornecer os conhecimentos necessários para uma orientação segura e controlada, na medida em que compreende o ser humano como um ser determinado por leis objetivas, semelhantes às leis existentes na natureza. A ciência faz conhecer o homem pelas leis necessárias e eternas que determinam o seu comportamento; por isso, pode oferecer princípios pedagógicos corretos para a educação da humanidade.<sup>32</sup>

O positivismo desenvolve uma visão reducionista de racionalidade, fetichizando o modelo monológico das ciências exatas e naturais e, em decorrência, eliminando da razão e do conhecimento o potencial crítico-emancipativo; vê a educação como um recurso destinado a promover a adaptação do indivíduo à realidade social vigente, fazendo-o membro de um todo orgânico, positivo. Como meio de disciplinamento, a educação tem o papel de enobrecer o caráter habitual do indivíduo, levando-o, desse modo, a perceber que a verdadeira felicidade pode ser relacionada a qualquer situação de vida, desde que seja conduzida honestamente e aceita com sensatez. O positivismo desconhece a dimensão da liberdade subjetiva, um dos pilares da filosofia iluminista e condição indispensável para a emancipação humana. Por isso, “a educação como qualidade emancipatória das possibilidades humanas universais de desenvolvimento, não

---

<sup>32</sup> Veja, a respeito, COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os pensadores), e DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

tem, no positivismo, nenhuma importância; a educação, como mera intermediação do conhecimento positivo, congela-se em instrumento de acomodação.”<sup>33</sup>

A ordem positiva de Comte representa o primado da dominação do conhecimento econômico e político sobre a humanidade. O conceito social positivista, por intermédio de uma visão monológica e funcional, encobre as estruturas de dominação do Estado e da economia e tenta inculcar nos indivíduos uma concepção de realidade determinada por leis naturais, positivas e inalteráveis, cujo funcionamento independe de qualquer vontade ou poder humanos. A ordem existente representa a ordem positiva, que atingiu seu mais alto grau de desenvolvimento e se mantém inalterada pela vigência de leis inabaláveis e eternas.

O positivismo fundamenta o critério de certificação do saber no princípio empirista da certeza sensível, considerando que a observação e a experiência sensível, somados à certeza metódica, são as únicas bases possíveis de um conhecimento realmente válido, isto é, positivo. A unidade do saber dá-se pela via de um método coerente, eficiente, exato. O método tem precedência sobre os fatos e se constitui no recurso central para o estabelecimento de um saber confiável e útil; é um conhecimento que se objetiva, orientando-se exclusivamente pelos sistemas formais da argumentação e pela sua validação empírica. No entender de Habermas, o positivismo mascara a problemática da constituição do mundo; dessa forma, o sentido do saber torna-se irracional em nome de um conhecimento exato e de um espírito positivo. Em termos kantianos, o positivismo perde de vista as operações sintéticas do indivíduo, concebendo o mundo como uma realidade constituída de fatos auto-subsistentes.<sup>34</sup>

Segundo Habermas, a grande falha do positivismo é reduzir o conhecimento e a própria racionalidade à atividade científica e técnica;<sup>35</sup> à medida que define o conhecimento como a realização das ciências, elimina dele toda e qualquer possibilidade de ser refletido e analisado criticamente pela teoria do conhecimento. No positivismo, a teoria do conhecimento cede lugar à teoria da ciência e o sujeito cognoscente deixa de ser referência central do processo do saber, de

---

<sup>33</sup> MARKERT, op. cit., p. 33.

<sup>34</sup> TP, p. 314 e seq.

<sup>35</sup> O texto de Habermas de referência para nossa análise é Positivismo, pragmatismo e historicismo. In: *Conhecimento e interesse*, p. 89-210.

forma que a validade dos conhecimentos passa a ser determinada exclusivamente pela lógica formal e pelo procedimento metodológico. Não há mais relação entre o contexto da descoberta e o contexto da validação; assim, os problemas referentes às condições subjetivas do conhecimento são transformados em problemas do campo da psicologia ou da sociologia da ciência. A ciência, enquanto tal, independentiza-se do sujeito e se torna ciência pura; separa-se da reflexão e se imuniza contra a influência social e política.<sup>36</sup>

Essa positivização da razão tem um alto custo para a humanidade, pois, segundo Habermas,

*A espontaneidade da esperança, a arte de assumir uma posição, a experiência da relevância ou indiferença e, acima de tudo, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de autonomia adulta, a vontade de emancipação e a felicidade da descoberta da sua própria identidade – tudo isso é eliminado para o todo sempre do interesse compulsório da razão.*<sup>37</sup>

Podemos resumir a crítica de Habermas ao positivismo como a crítica às três teses que o fundamentam: a primeira, sustenta que o modelo hipotético-dedutivo é a única forma genuína de conhecimento tanto das ciências naturais como das ciências sociais; a segunda, afirma que essa forma de conhecimento é isenta de valor, ou seja, que a sua validade não depende da aceitação prévia de quaisquer compromissos normativos ou de qualquer conteúdo moral ou político; a terceira, considera que os aspectos dos valores e das normas não pertencem ao campo da esfera da discussão racional e que o aspecto político deve se resumir à discussão sobre a eficiência dos meios para realizar fins individuais e coletivos. Habermas integra suas críticas às feitas por Adorno a essas três teses, concluindo que o limite maior do positivismo é a sustentação da tese segundo a qual a validade da ciência é independente de qualquer compromisso normativo.<sup>38</sup> O positivismo falha ao querer transformar um tipo de conhecimento, o conhecimento técnico-científico, no único conhecimento passível de validação racional. Habermas não concorda com esse reducionismo e mostra que, além do conhecimento técnico, a humanidade possui outros

---

<sup>36</sup> Cf. CI, p. 92 e seq. Veja, também, McCARTHY, *La teoría...*, p. 61-82.

<sup>37</sup> HABERMAS, apud GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 27.

<sup>38</sup> Cf. ADORNO et al.. *La disputa...*, 1972.

interesses constitutivos do conhecimento que permitem validar racionalmente a moral, a arte e o próprio processo emancipativo.<sup>39</sup>

A tese da neutralidade científica é um engodo que serve para transformar a ciência em um instrumental ideológico de grande poder de força na sociedade moderna. Essa postura tem se estendido ao campo da educação a tal ponto que o conhecimento, considerado científico, passa a ser absorvido como uma verdade acabada e inabalável. Em nome de uma pretensa cientificidade, todos os demais conhecimentos são descartados, prevalecendo somente aqueles que apresentam validade científica ou eficiência técnica. Com isso, processa-se o fenômeno da formação unilateral e o desenvolvimento desequilibrado do potencial da racionalidade humana, o que faz emergir as patologias da educação moderna. Tais patologias sintetizam-se na destruição da natureza externa e na dominação da natureza interna do ser humano que acaba por atrofiar a sua capacidade crítica e expressiva.

As conseqüências da predominância da racionalidade instrumental no campo das ciências humanas e educacional já foram largamente analisadas por diversos autores.<sup>40</sup> A herança positivista mantém-se atualmente expressa nos teóricos neopragmáticos, como Hilary Putnam, Donald Davidson e Richard Rorty, dentre outros. Para a nossa análise neste trabalho, tomaremos como base especialmente o pensamento de Richard Rorty.<sup>41</sup>

Rorty é um herdeiro direto da tradição do pragmatismo norte-americano e assume quase a totalidade das teses que fundamentam o pensamento de seus ancestrais, como James Pierce, William James e John Dewey.<sup>42</sup> Eles têm em comum a crença de que é impossível estabelecer uma fundamentação última para o conhecimento humano e de que este não passa de um hábito de

---

<sup>39</sup> Cf. CI, p. 25 e seq.

<sup>40</sup> Além dos críticos da Escola de Frankfurt, o positivismo recebeu contestações por parte de seus próprios adeptos ou simpatizantes, como no caso de Carnap, de Quine, de Popper e, especialmente, dos teóricos da corrente analítica, como Wittgenstein, Chomsky, Russel, Moore, Strawson e Austin. (Cf. LACOSTE, Jean. *A filosofia no século XX*. Campinas: Papirus, 1992).

<sup>41</sup> Os textos de referência de RORTY, Richard, neste trabalho serão *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988 (daqui em diante FEN) e *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos, 1996, (daqui em diante CP).

<sup>42</sup> Há, evidentemente, muitas diferenças entre as teorias desses autores e a teoria de Rorty, como ele mesmo manifesta em diversos momentos de sua obra. No entanto, ele também reconhece que se mantém fiel às teses básicas dos seus antecessores pragmáticos. Veja, a respeito, especialmente *Consecuencias del pragmatismo*.

ação da espécie humana que se desenvolve de acordo com certos propósitos de utilidade; não estabelecem diferença entre conhecimento e o uso das coisas, ou seja, as coisas são aquilo que nós delas fazemos, utilizando-as. As coisas não possuem uma natureza, uma essência a ser descoberta ou conhecida; não há nada a ser conhecido sobre elas a não ser uma infinitamente grande rede de relações com outros objetos. Não há uma verdade a ser desvelada; verdadeiro é tão-somente aquilo que de melhor se apresenta para acreditar no momento.<sup>43</sup>

Rorty assume uma postura anticientificista e, com isso, abandona alguns dogmas do pragmatismo tradicional – especialmente o empiricismo – e do pragmatismo analítico – a validade lógica do argumento. Para o filósofo norte-americano, já não há dados e nem fatos, apenas linguagem; também não existe mais nenhum solo estável sobre o qual se possa fundamentar o conhecimento. A única medida possível de validação de uma idéia ou de um conceito é o efeito que ela/ele produz; a validade de um argumento não está na sua estrutura lógica, mas nos resultados que possibilita. A ciência não é um discurso imutável e suas normas não são universais; a fronteira entre a ciência e a não-ciência é tênue e permanentemente móvel.<sup>44</sup>

Na sua reconstrução do pragmatismo, Rorty destaca três características fundamentais que distinguem essa corrente de outras visões filosóficas: a primeira, já mencionada, refere-se à sua visão antiessencialista, o que faz com que temas, como verdade, conhecimento, linguagem, moralidade, não tenham qualquer relação com uma fundamentação última. A sua validação dá-se apenas do ponto de vista da eficiência pragmática ou da utilidade. Disso decorre a segunda característica do pragmatismo: não há diferença epistemológica entre a verdade do que é e a verdade do que deve ser e, tampouco, diferença metafísica entre fatos e valores, nem diferença metodológica entre moralidade e ciência. Para os pragmatistas, toda a investigação, seja ela científica ou moral, tem uma finalidade utilitarista e segue uma deliberação baseada em critérios relativos às exigências circunstanciais; não há distinção entre razão e desejo, entre razão e sensibilidade, entre razão e vontade, assim como não existem justificativas para o homem buscar princípios últimos que definam a essência do conhecimento.

---

<sup>43</sup> Cf. RORTY, Richard. Pragmatismo In: CARRILHO, Manuel Maria. *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Dom Quixote, 1991, p. 268.

<sup>44</sup> FEN, p. 203 e seq.

Daí a terceira característica do pragmatismo: a verdade se dá na ação pragmática do homem sobre a realidade e o limite do conhecimento humano é o limite estabelecido pela própria capacidade argumentativa desenvolvida pelos sujeitos em conversação. A única garantia que temos quanto à validade de um argumento ou quanto à certeza de um conhecimento é a de que tal verdade ou tal certeza se mantém até que não seja falseada. Mas se é convincente o critério de que uma tese não é falsa enquanto resistir a toda e qualquer objeção, isso não nos dá garantias de que não possam surgir objeções que a contestem. Em síntese, para os pragmatistas, não existe possibilidade de o ser humano estabelecer, de uma vez por todas, as condições de possibilidade do conhecimento humano e de ter uma visão correta das coisas; os projetos humanos são falíveis e temporais. Assim, o que de fato conta em vista do futuro da humanidade é a lealdade dos homens entre si na luta contra o obscurantismo.<sup>45</sup>

Como podemos perceber, o pragmatismo e, de modo especial Rorty, assume uma postura relativista e nega a possibilidade da fundamentação racional que transcenda a um determinado conjunto sociocultural ou a uma determinada circunstância histórica. Rorty defende o etnocentrismo e considera que é impossível uma justificação transcultural dos valores e dos próprios critérios de validação lógica; a única referência para que os homens possam estabelecer uma relação intercultural é o sentimento de solidariedade, não havendo uma condição racional para o fazerem.

Embora Rorty insista em negar que sua postura teórica possa levar ao etnocentrismo e, ainda, que ele pessoalmente seja opositor ao etnocentrismo fanático e intolerante, isso não isenta sua teoria pragmatista de ser utilizada para justificar posturas relativistas e lutas políticas entre grupos sociais e etnias, uma vez que não apresenta qualquer recurso racional capaz de invalidar as discriminações etnocêntricas. E mais, ele defende taxativamente a tese de que uma fundamentação racional não é necessária para orientar as ações humanas e de que basta o homem contar com o espírito de solidariedade para impedir a violência e os conflitos sociais. Em síntese, a visão utilitarista de Rorty pode facilmente reduzir o conhecimento a um instrumentalismo sem qualquer vinculação com valores ou fins humanísticos.

---

<sup>45</sup> Cf. CP, p. 243-248.



As conseqüências pedagógicas dessa visão reducionista do positivismo e do relativismo neopragmático podem ser imaginadas sem muita dificuldade. No entanto, a análise de suas conseqüências não pode ser simplificada, sob o risco de se tornarem avaliações precoceituosas. O próprio Habermas reconhece que o pragmatismo apresenta algumas críticas muito pertinentes a respeito do fundamentalismo e dos limites do conhecimento, revelando as contradições de tal concepção. No entanto, segundo Habermas, não podemos concordar com a tese de Rorty de acordo com a qual é possível substituir “a concepção implicitamente normativa dos argumentos válidos pelo conceito descritivo dos argumentos que mantemos como verdadeiros nesta época.”<sup>46</sup>

## **5 Educação pós-moderna: o fim das certezas e o esgotamento da utopia**

A proposta pedagógica pós-moderna aproxima-se muito da proposta neopragmática na medida em que também apresenta uma concepção relativista e etnocêntrica da educação. Segundo essa concepção, é a indeterminação do saber e dos valores, e não a ordem, que deve ser a principal orientação da pedagogia. Defende a idéia de que a pedagogia deve ser aberta às múltiplas visões e às diferentes possibilidades de conhecimento e que o futuro deve ser lido de forma contingente e não na perspectiva de grandes narrativas; considera que o conhecimento, a cultura, a identidade individual têm um caráter indeterminado e que a educação deve ser sensível a essa característica, educando o sujeito para que seja flexível às permanentes mudanças no quadro dos conhecimentos e dos valores.

A adoção de uma postura teórica pós-moderna supõe negar a existência de um conhecimento fundamental e considerar que não existe outra realidade social cognoscível além daquela expressa pelos signos da linguagem. O que é cognoscível não é uma realidade em si, mas tão-somente as proposições ou afirmações que realizamos sobre algo; em decorrência, não pode haver um acordo prévio sobre a validade de nossos conhecimentos e sobre a nossa maneira de compreender. A verdade, a realidade e a própria razão não possuem uma natureza em si, sendo, em conseqüência, inalcançáveis ao entendimento humano. Verdade e conhecimento não podem ser determinados por critérios de certeza e de validade permanentes. Por isso, o teórico pós-moderno somente tem a tarefa, do ponto de vista analítico, de desconstruir as versões vigentes da

---

<sup>46</sup> HABERMAS, Jürgen. Cuestiones e contracuestiones. In: R. BERSTEIN, op. cit., p. 308-309.

realidade social e de dar vez e voz a outras versões que foram deixadas de lado ou discriminadas; seu objetivo não é o de buscar uma verdade ou um conhecimento mais completo sobre fatos ou ocorrências, mas apenas permitir a articulação daqueles conhecimentos de maior eficácia prática e política.

A postura pós-moderna faz um diagnóstico pessimista tanto em relação ao presente da humanidade quanto às perspectivas futuras e, nesse sentido, aproxima-se das críticas dos teóricos frankfurtianos. A postura pós-moderna tem por base pressupostos muito negativos que podem ser assim resumidos: a perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; a predominância de uma visão cética quanto ao futuro da humanidade, o que justifica que esta lute e viva em função das experiências imediatas; a vivência cada vez mais intensa da perda da segurança e do conforto diante das ameaças que se intensificam e se multiplicam; a experiência de tempo e de espaço cada vez mais comprimidos e fragmentários dentro de um mundo de imagens que progressivamente corroem a dialética da autenticidade e do universalismo. No entanto, foge da visão dialética dos frankfurtianos e apregoa uma saída desconstrutivista, ou seja, uma postura que nega qualquer possibilidade de uma fundamentação não contingente da educação.

Os pós-modernos consideram que toda a teoria pedagógica que tente defender uma saída racional para os problemas da modernidade não passa de um novo metadiscurso.<sup>47</sup> Não há nada permanente sobre a face de terra e todo o texto tem somente um sentido contingente, estabelecido em um momento fugidio. Não existe nada transcendente que seja inerente à realidade, que possa ser conhecido por um acesso especial de uma consciência iluminadora: tudo não passa de mera interpretação ou de manifestação de opinião. Não existe nada objetivo a nossa volta e, em decorrência, não há possibilidade de um conhecimento real e verdadeiro sobre o mundo.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Falando da ciência, diz Lyotard: “Originalmente a ciência entra em conflito com os relatos. Do ponto de vista de seus próprios critérios, a maior parte destes últimos revelam-se como fábulas. Mas, na medida em que não se limita a enunciar regularidades úteis e que busque o verdadeiro, deve legitimar suas regras de jogo. Assim, exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação, chamado filosofia. Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar ‘moderna’ a ciência que a isto se refere para se legitimar.” (LYOTARD, op. cit., p. XV).

<sup>48</sup>Cf., GRENZ, Stanley. *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*. São Paulo: Vida Nova, 1997, p. 15 e seq.

Para os pós-modernos, o conhecimento não é necessariamente bom e vem sempre impregnado de poder; o conhecimento tem a finalidade prática de fazer funcionar a sociedade e de permitir ao ser humano agir e adequar as circunstâncias às suas necessidades; não possui, no entanto, nenhuma possibilidade de levar a humanidade a uma situação de bem-estar e à instituição de uma sociedade justa.<sup>49</sup> A consciência pós-moderna abandona a crença iluminista do progresso inevitável e não acredita que haja alguma possibilidade de, pela razão, a humanidade chegar a suprir suas carências e entabular um entendimento consensual; ao contrário, enfatiza a necessidade de que se abandone a visão racionalista da existência e a idéia da busca da verdade e da justiça consensuais. Incentiva, ao contrário, a heterogeneidade dos jogos de linguagem e defende o princípio segundo o qual os consensos têm somente validade local e são limitados no tempo.<sup>50</sup>

Outro aspecto importante e determinante na concepção pedagógica pós-moderna é a negação da autonomia da subjetividade e do próprio Eu. Segundo Foucault, a experiência subjetiva é apenas a interiorização inconsciente de modos de ser, pensar e agir predominantes na sociedade. Não existe uma natureza do homem, uma natureza racional que se realiza na constituição dos conhecimentos e na realização de uma forma de existência.<sup>51</sup>

A concepção pedagógica pós-moderna sedimenta-se na crença de que, na realidade atual, todo e qualquer discurso tem validade e de que o indivíduo tem direito a ter acesso a esse discurso sempre que o desejar; nada legitima uma intervenção no sentido de impedir tal acesso. Considera que, na situação atual, o sistema educacional destina-se a manter ou a condicionar a apropriação do discurso, precisando, por isso, ser modificado e se libertar da tutela de uma racionalidade restritiva a castradora.<sup>52</sup>

Os teóricos pós-modernos consideram que a cultura moderna vem carregada de teorias que pouco ou nada representam para a vida humana ou que são preconceituosas e

---

<sup>49</sup> Falando sobre o saber na era pós-moderna, escreve Lyotard: “O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu valor de uso. [...] Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder.” LYOTARD, op. cit., p. 5.

<sup>50</sup> Cf. Ibid., p. 119.

<sup>51</sup> FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

<sup>52</sup> Cf. McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 40.

discriminadoras; defendem uma visão multiculturalista e a substituição da teoria por uma visão aberta e diversificada do real.

## **6 Um diagnóstico habermasiano da educação: críticas ao projeto pedagógico neopragmático e pós-moderno.**

No entendimento de Habermas, a postura neopragmática e a pós-moderna têm muitos pontos em comum, fato que podemos constatar nas análises até agora realizadas. Por isso, a crítica de Habermas a essas duas teorias apresenta muitas coincidências, especialmente no que respeita a postura comum que apresentam em relação ao poder emancipativo da razão moderna.

Habermas faz algumas concessões ao neopragmatismo e pós-modernismo, considerando que a postura metodológica reconstrutiva que utilizam traz algumas importantes vantagens para o desenvolvimento das ciências humanas e para a educação, contribuindo para o surgimento de posturas críticas em relação ao contexto sociopolítico e cultural vigente. Desenvolver a sensibilidade para perceber a realidade de forma diferente, promover novos olhares, perceber outros sentidos, considerar perspectivas ainda não contempladas pode ajudar a humanidade a se tornar mais consciente dos problemas que a envolvem e a promover a solidariedade.

Habermas, no entanto, identifica diversas aporias nos pensadores neopragmáticos e pós-modernos, não concordando especialmente com um dos postulados centrais dessas duas teorias: o da negação da possibilidade de um saber fundamental, básico. No entender de Habermas, teorias sobre a realidade social e, sobretudo, sobre educação, sem uma base de fundamentação, são inúteis do ponto de vista da prática pedagógica e incoerentes do ponto de vista filosófico. Os limites e as possibilidades do processo de formação e de transformação da humanidade são postos pela própria racionalidade humana; a razão só pode ser criticada por meio de ferramentas da própria razão e não por elementos a ela estranhos. Para fundamentar a não-existência de um saber fundamental, resta ao homem apenas um caminho: o da fundamentação racional da inexistência do fundamento. Em outros termos, para afirmar o fim das certezas científicas e teóricas, é preciso apelar para alguma certeza que sustente esse fim.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Cf. DFM, p. 275 e seq. Veja, também, HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura e postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996, p. 66 e seq.

As conseqüências das duas visões em análise podem, contudo, ser bem mais funestas do que um problema teórico de contradição. Uma postura como a defendida pelas duas teorias pode tanto levar à emancipação e ao desenvolvimento da humanidade como desencadear formas narcisistas e patologias sociais de graves conseqüências para toda a espécie. O problema dessas duas teorias é que elas não apresentam nenhuma referência que possa levar a humanidade a superar de forma racional as posturas dogmáticas ou relativistas inerentes às diferentes culturas particulares.

*A crítica dos seguidores de Nietzsche à exaltação do logos procede destrutivamente. Mostra que o sujeito ligado ao corpo, falante ou agente não é dono da sua casa; daqui se infere que o sujeito que se coloca a si mesmo no conhecimento depende de um acontecer anterior, anônimo e trans-subjetivo – quer seja o destino do ser, o acaso da formação da estrutura ou o poder produtor de uma formação discursiva. O logos do sujeito despótico aparece, assim, como desventura de uma especialização falhada tão transcendente como enganadora. A esperança que provocam tais análises pós-nietzschianas tem sempre a mesma qualidade de indeterminação expectante.<sup>54</sup>*

Habermas não concorda com a tese de que a descentração do poder provocado pela desestruturação do mundo da modernidade leve a humanidade a viver de forma menos conflituosa e menos violenta. Ao contrário, a volta ao etnocentrismo pode fazer emergir – provas há de que isso já ocorreu – novos conflitos a acirrar a violência entre os povos. No entender do autor, o recurso de que a humanidade dispõe para superar os conflitos são entendimentos orientados por princípios racionais; tudo parece indicar que o caminho mais justo para a solução dos problemas políticos e sociais é a comunicação não distorcida dos indivíduos na busca do consenso – fato que, aliás, pode ser observado na crescente busca de entendimentos baseados em critérios racionais, como os direitos humanos e os direitos da autonomia das nações. O que resolve os conflitos sociais, portanto, é a educação voltada para o entendimento racional e não um processo auto-determinador irracional ou uma racionalidade imanente a cada grupo social. Embora deva-se reconhecer que o ponto de partida de qualquer relação social surge sempre de exigências de validade ligadas ao contexto de cada indivíduo, a superação das divergências e dos

---

<sup>54</sup> DFM, p. 288.

conflitos que surgem nessas relações, no entanto, só pode ser realizada por um acordo comunicacional de validade universal que transcenda a imediaticidade do contexto.

A visão multifacetada de individualidade presente na concepção neopragmática e pós-moderna torna impossível o desenvolvimento de um projeto pedagógico de caráter universal, transformando a educação em uma atividade exclusivamente negativa, isto é, apenas desconstrutora da estrutura subjetiva existente. Como essas teorias não admitem a idéia de um eu como uma substância autônoma, capaz de pensar e de agir por vontade própria, mas somente como uma teia de crenças e desejos, o papel da educação se restringe a servir de instrumento de formação de um sentido tão-somente individualista de identidade, sem conotação com os outros indivíduos e sem uma preocupação com o problema da validade universal do comportamento subjetivo. A simples explicitação dos recalques e dos desejos inconscientes não representa uma efetiva emancipação do indivíduo, ou seja, se, de um lado, a realização completa do eu depende da liberação das restrições inconscientes pela auto-reflexão, de outro, a auto-reflexão deve pressupor um confronto com potenciais de crítica que decorrem de uma comunicação não distorcida com os demais indivíduos. Somente admitindo a possibilidade de poder submeter a uma crítica pública suas necessidades e interesses e de receber uma validação isenta de distorções, pode o indivíduo, efetivamente, emancipar-se. O ego plenamente autônomo só se constitui na comunicação intersubjetiva, em um contexto de comunicação isento de distorções.<sup>55</sup>

Para Habermas, não podemos concordar com Rorty, Foucault, Derrida, Vattimo e outros pensadores contemporâneos que negam qualquer validade universal do conhecimento, considerando-o, sempre, como contingente ou passível de validação exclusivamente contextual. Habermas afirma que devemos respeitar o pluralismo cultural e os diversos contextos lingüísticos, mas não podemos concordar com a concepção contextualista da linguagem e deixar de pressupor a existência de uma força efetiva contrafactual que seja capaz de advogar aquelas dimensões que apresentam possibilidade de universalização<sup>56</sup> e repudiar aquelas que manifestam caráter discriminador. O conhecimento acumulado pela humanidade não é, necessariamente, expressão de poder ou instrumento ideológico de dominação de grupos restritos, mas traduz

---

<sup>55</sup> TAC 1, p. 21 e seq.

<sup>56</sup> Habermas entende que são universalizáveis aqueles conhecimentos que atendem ao *princípio de universalização*, isto é, que atendem às condições fundamentais da racionalidade dos enunciados e das pressuposições pragmáticas universais do agir comunicacional e da argumentação. (Cf. DFM, p. 199, nota 74).

também as conquistas da humanidade e, como bem universal, deve ser assimilado e reavaliado criticamente pelas novas gerações. Mas a identificação do caráter universal do conhecimento depende sempre de uma exigência de validação que aponta para além do horizonte do contexto vigente, ou seja, depende da força contrafactual que se faz sentir nos pressupostos idealizantes do agir comunicacional.<sup>57</sup>

Se, de um lado, devemos negar a idéia positivista da existência de uma verdade objetiva e de um conhecimento neutro e absoluto conquistado por uma ciência positiva, de outro, não podemos concordar com o relativismo pragmatista e pós-moderno, que não admite qualquer verdade objetiva e que considera que o conhecimento não passa de uma narrativa ou de um convenção decorrente das circunstâncias de cada época e de cada situação. À educação não cabe tratar exclusivamente de narrativas, de literaturas, mas de verdades e de conhecimentos confiáveis. A educação será empobrecida sobremaneira se os conhecimentos de que ela trata forem reduzidos a meras interpretações conflitantes e a realidade, entendida apenas como uma infinidade de mundos criados pela linguagem. O abandono da crença na possibilidade da obtenção da verdade universal pelo procedimento racional do desempenho discursivo implica a perda de todo o critério de validação; as pretensões de validade inerentes ao discurso são única condição da qual a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade que se conflitam na esfera intelectual da atualidade.

A história da ciência moderna mostra que o conhecimento não é necessariamente bom e que ele pode levar a humanidade a produzir os mais violentos crimes, promovendo a indústria da guerra e manipulando ideologicamente as pessoas por meio da indústria cultural. Se devemos concordar com os diferentes autores ao considerarem que o bem não é algo inerente ao saber e que não se pode confiar ingenuamente no seu conteúdo de verdade, isso, no entanto, não nos pode levar a um ceticismo extremo e a concluir que todo o conhecimento traz em si o germe da dominação e que ele jamais pode ser direcionado por uma vontade humana mais generosa. O risco dessa posição é de não somente relativizar-se o conhecimento, mas de se acabar por colocar em suspeita os padrões de validade da própria crítica da ideologia. Ao invés de assumir um ceticismo desenfreado perante a razão, Habermas alerta para a necessidade de serem ponderados

---

<sup>57</sup> DFM, p. 196.

os motivos que permitem duvidar desse cepticismo. No entendimento do autor, o problema do conhecimento moderno deriva do reducionismo tecnicista e da perda do seu caráter ético, não do esgotamento do seu potencial crítico e emancipador. Por isso, se, de uma parte, cabe à educação denunciar o reducionismo técnico-cientificista do saber contemporâneo, de outra, compete-lhe contribuir para o restabelecimento da unidade do próprio saber e a retomada do conteúdo normativo que a ele deve ser inerente. A luta contra a equiparação do saber ao poder e à produção representa um desafio permanente da educação atual.<sup>58</sup>

O grande limite, no entanto, das teorias neopragmáticas e pós-modernas, no entendimento de Habermas, é a sua vinculação ao paradigma da consciência ou à filosofia do sujeito, apesar de todo o esforço que desenvolveram para dele se desvencilharem; negam o sujeito, mas, ao mesmo tempo, apelam a ele como referencial diferenciador entre o lógico e o retórico; fazem afirmações e não admitem a possibilidade de fazê-las.<sup>59</sup> Sustentados em um sistema de referência que tudo concebe como pedaço de literatura, transformam a crítica total à razão sem assumir um lugar definido ou assumindo todo o lado e lado nenhum. Com essa atitude, tornam-se quase imunes às críticas das interpretações concorrentes e se dão o direito de sempre dizerem a última palavra sob a alegação de que o oponente não entendeu adequadamente o sentido e cometeu um deslize categorial. Para Habermas, essas teorias não apresentam saídas para suas ambigüidades.

*Tais discursos não são vinculáveis sem ambigüidades nem à filosofia ou à ciência, nem à teoria da moral e do direito, nem mesmo à literatura ou à arte [...]. Sendo interessantes no fundamental, eles permanecem indiferenciados nos resultados. Os critérios, de acordo com os quais Hegel e Marx, e ainda Max Weber e Lukács, tinham distinguido na racionalização social os aspectos emancipatórios e conciliadores dos repressivos e bipartidos, ficaram embotados. Entretanto, a crítica também atingiu e desfez aqueles conceitos com que estes aspectos podiam ser mantidos separados de modo que o seu entrosamento paradoxal se torna visível. Iluminismo e manipulação, consciente e inconsciente, forças de produção e forças de destruição, auto-realização expressiva e des-sublimação repressiva, efeitos que garantem a liberdade e efeitos supressores de liberdade, verdade e ideologia – agora todos estes momentos confluem.[...] As diferenças e antagonismos estão agora de tal modo minados, mesmo desmoronados, que a crítica, na paisagem insípida e pálida de um momento totalmente administrado,*

---

<sup>58</sup> Cf. DFM, p. 335.

<sup>59</sup> DFM, p. 275 e seq.



*calculado, dominado, não pode mais constituir contrastes, nuances e tonalidades ambivalentes.*<sup>60</sup>

Em síntese, todas essas posturas são profundamente insensíveis ao conteúdo altamente ambivalente da modernidade social e cultural. Contra essa postura derrotista cabe reagir com a reabilitação de uma idéia de razão – e de educação – que seja capaz de evitar os traços totalitários de uma razão instrumental, pragmatista e sistêmica ou os traços de uma razão inclusiva que tudo incorpora de forma indiferenciada e que triunfa como uma razão unitária acima de todas as diferenças. Essa saída Habermas busca na teoria da racionalidade comunicativa, que supera a visão de uma pedagogia baseada em uma subjetividade solipsista, auto-referente, encontrando, no campo das interações comunicativas, as condições de possibilidade para fundamentar um projeto educativo crítico e emancipador. Através da racionalidade comunicativa, Habermas pretende restaurar uma totalidade que não dispensa, no plano dos conhecimentos, a reflexão moral e que, na medida em que é interativa, considera que os significados e os fatos a serem avaliados pelo discurso deverão ser negociados mediante regras práticas e pragmáticas. Porém, o participante do discurso tem o dever – e o direito – de sempre almejar a verdade e tal aspiração fundamenta-se nos princípios morais e racionais inerentes ao próprio agir comunicativo. Baseado no critério consensual da verdade, Habermas desenvolve a teoria, segundo a qual, ao ingressar em um contexto argumentativo, todo e qualquer agente torna-se responsável por ele. A competência comunicativa implica o processar permanente e responsável da verdade, o que significa dizer que toda a ação comunicativa é também ação educativa, pois determina a formação de vontades.

---

<sup>60</sup> DFM, p. 309-11.

## CAPÍTULO 5

### **1 A educação emancipatória na perspectiva da racionalidade comunicativa**

Chegamos ao momento em que se torna necessário explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa sobre o processo educativo e fundamentar a proposta pedagógica centrada não mais numa filosofia do sujeito e, sim, na racionalidade do agir comunicativo. Nosso propósito, neste capítulo, será de contestar as abordagens reducionistas sobre razão e sobre o poder emancipatório da educação, desenvolvidas pelo positivismo, pelo neopragmatismo e pelos teóricos pós-modernos e, concomitantemente, fundamentar uma proposta pedagógica crítica e libertadora tendo por base a *Teoria Comunicativa* de Habermas.

Embora o autor tenha produzido muito pouco acerca das implicações pedagógicas da sua teoria, alguns textos podem auxiliar no tratamento dessa temática. Nesse sentido, estaremos utilizando especialmente os seguintes textos: *Teoria da ação comunicativa*, *Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios*, *Teoria e práxis*, *Para a reconstrução do materialismo histórico*, *Técnica e ciência como ideologia*, *Conhecimento e interesse* e *Soberania popular como procedimento*.<sup>1</sup>

Após expormos, em termos gerais, as perspectivas da teoria comunicativa para a educação, analisaremos o contexto escolar, partindo da reconstrução que Habermas realiza da teoria da modernidade, utilizando, para tanto, os dois conceitos fundamentais que o autor desenvolve para explicar tal processo: sistema e mundo da vida. Entendemos que a escola é um

---

<sup>1</sup> HABERMAS, Jürgen. Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: n. 26, (100-113), mar./1990.

contexto em que confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder, como elementos que afluem do mundo da vida. Nossa concepção é de que não se pode fazer uma análise simplificada do conflito que advém dessa dupla intervenção. Não basta propor, diante da constatação da predominância da racionalidade sistêmica no contexto escolar e na educação atual, a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa; precisa-se proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer a interferências das instâncias mencionadas. Nosso entendimento é de que, por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível a revisões permanentes e a novas reconstruções.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

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

com que sejam permanentemente rompidas as visões dogmáticas e relativistas que se apresentam na história. A comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a idéia regulativa da crítica social e ideológica. A potencialidade emancipatória vincula-se, pois, à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida.

Assim, mundo vital torna-se um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e, em decorrência, para a educação. A redescoberta dessa natureza da racionalidade comunicativa não coagida que se mantém agindo no mundo da vida faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa, que torna possível a instauração do mundo da vida, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não indica para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social.

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

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, de outra parte, para a necessidade de uma abordagem diferente da relação entre teoria e prática. Mesmo que Habermas, neste particular, seja herdeiro da teoria marxista, ele tematiza essa questão estabelecendo uma outra mediação entre o

pensar e o agir humanos; repensa a relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre elas no mundo da vida, pela ação comunicativa. Sua crítica parte da análise do reducionismo produzido especialmente pela visão positivista – tecnicista – de compreensão da relação entre teoria e prática, a qual, em nome de uma racionalidade monológica, instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano. Renunciando a um conceito amplo e substancial de razão – e de conhecimento –, o positivismo acaba estabelecendo um decisionismo irracional no campo da práxis, que exclui sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam e, em consequência, o processo histórico da sua constituição. Com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e práxis e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos.<sup>2</sup>

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

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

---

<sup>2</sup> Cf. SIEBENEICHLER, op. cit., p. 71 e CARR y KEMMIS, op. cit., p. 76.

na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais.<sup>3</sup>

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa é, no nosso entendimento, muito produtiva para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Pedagogicamente, isso implica que sejam permanente reacopladas ao julgamento do mundo da vida – através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta – as diversas modalidades de conhecimentos e de valores, legitimando uns e outros por meio desse procedimento.

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

O desafio atual da educação é a crítica radical à linguagem e à comunicação, pois, no entender de Habermas, é nelas que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto. Por intermédio desse retorno ao mundo da vida, a educação poderá reassumir seu papel crítico, libertador. Afinal, se acreditamos que o processo de esclarecimento cultural deve ser o papel

---

<sup>3</sup> “Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à práxis social.” (DFM, p. 293).

fundamental da educação e que, para que esse processo possa desenvolver-se, é necessário pressupor que todos, em princípio, possuem competência comunicativa, a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo o potencial de uma racionalidade soterrada sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica.

Nesse processo reconstrutivo da racionalidade, base para a retomada da perspectiva crítica e transformadora da educação, a filosofia – neste caso específico, a filosofia da educação – assume um novo papel. A filosofia não tem mais o poder que a tradição lhe atribuía de oferecer um conhecimento totalizador, definitivo, salvacionista, nem tem a função profética de prever um futuro e de esclarecer quais as condições que devem ser criadas para que esse futuro se realize. Não lhe cabe, além disso, o papel de mera crítica externa da vida social e, muito menos, de responsável pela reconstrução da *lógica da ciência*, como querem os neopositivistas. De outra parte, ela também não pode ser reduzida à literatura ou à função poética, como querem os relativistas. No entendimento de Habermas, a filosofia deve manter-se vinculada a uma noção mais ampla de racionalidade e ocupar-se com a questão da unidade da razão, hoje tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento.

A tarefa da filosofia atual consiste em delimitar uma concepção mínima de racionalidade e de esclarecer as confusões que determinadas concepções de conhecimento – inclusive dela própria – têm provocado na humanidade. Compete-lhe o papel de buscar restabelecer a unidade da razão na diversidade de suas manifestações, não negando a multiplicidade das suas expressões, nem aceitando a visão reducionista a que o relativismo, o positivismo e o neopragmatismo querem submetê-la. Em outros termos, seu atributo é esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar humanos, explicitando o telos emancipatório que se mantém presente em todo que-fazer dos indivíduos, e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida.

Todos os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de saberes válidos quando justificados por argumentos racionais. O argumento reconhecido pela comunidade comunicativa como *o melhor* é o critério último de validação de qualquer saber, seja ele científico, prático ou estético. Por isso, o problema da *validação* torna-se, no entender do autor, o tema fundamental da filosofia. Em consequência, na Teoria Comunicativa a filosofia passa a assumir a função de *intérprete mediadora*, devendo interagir, sem discriminações e

dogmatismos, com todos os campos do saber, com a pretensão de racionalizar<sup>4</sup> todas as instâncias do pensar e agir da humanidade pelo processo da validação baseado em argumentos.

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

## **2 A estrutura antinômica do contexto escolar: o conflito entre as coações sistêmicas e os espaços do mundo da vida**

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

---

<sup>4</sup> “*Racionalizar* significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual. Racionalizar significa a superação de tal comunicação sistematicamente distorcida, na qual o consenso relativo às pretensões de validade reciprocamente colocadas – que servem como suporte à ação –, sobretudo o consenso acerca da veridicidade das exteriorizações intencionais e sobre a justeza das normas de base, é conservado de pé só aparentemente, ou seja, como uma contrafação.” (PRMH, p. 34).



A predominância da racionalidade sistêmica traz como consequência, no entendimento de Habermas, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que essa, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

*Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares [...] tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo (sic). O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação.(sic) [...] O efeito final é uma consciência de contingência, não só dos conteúdos da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização. A escolaridade formal compete com a educação familiar desde a idade pré-escolar.<sup>5</sup>*

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural, levando a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. A escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e na qual aprofundam a

---

<sup>5</sup> CLCT, p. 94.

solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, tornar-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

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

A predominância sistêmica na educação produz um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social. Perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise da identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e psicopatologias são algumas das perturbações decorrentes dessa dinâmica colonizadora.<sup>6</sup>

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico muito comprometedor do ponto de vista epistemológico, à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com as instâncias normativa e política.<sup>7</sup>

Como podemos constatar nessa argumentação inicial, a leitura do processo educacional tendo por referência a relação entre sistema e mundo da vida nos remete à teoria da modernização desenvolvida por Habermas; nela, podemos encontrar elementos produtivos que nos ajudarão a

---

<sup>6</sup> Habermas apresenta um quadro-síntese das principais patologias do processo de colonização do mundo da vida, em TAC 2, p. 203, figura 22.

<sup>7</sup> “A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (TCI, p. 74)

explicitar o papel específico da educação, especialmente a escolar, no contexto da sociedade moderna.

Habermas desenvolve a sua teoria da modernidade reconstruindo, como já analisamos anteriormente, a teoria de Weber sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. O autor considera que Weber teve grande mérito ao analisar a evolução da história ocidental tomando por tese a crescente racionalização da cultura e da sociedade; aceita, também, a sua tese geral de que o processo de desencantamento da religião funda as condições internas necessárias para a entrada da racionalização no mundo ocidental. Discorda, porém, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando Weber à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade.<sup>8</sup>

Habermas pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive o da educação, usando como referência um modelo de diversos graus de racionalidade na orientação das ações. O desenvolvimento não é decorrente da passagem da racionalidade fundada em valores (*Wertrationalität*) à racionalidade orientada à consecução de objetivos (*Zweckrationalität*), mas *do processo de diferenciação e autonomização da dimensão sistêmica frente à dimensão do mundo da vida.*<sup>9</sup> Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos *distintos tipos de princípios de socialização* e não nos diferentes tipos de orientações à ação, ou seja, segundo palavras do próprio autor,

*a racionalização do mundo da vida possibilita que a integração da sociedade se polarize através de meios de controle independentes da linguagem, permitindo com isso uma desvinculação de âmbitos de ação formalmente organizados, os quais atuam agora, por sua parte, como realidade objetivada, sobre os contextos da ação comunicativa e opõem ao mundo da vida marginalizado seus próprios imperativos.*<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Cf. TAC 1, p. 197 e seq.

<sup>9</sup> Cf. TAC 2, p. 451.

<sup>10</sup> TAC 2, p. 451

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

Habermas reinterpreta a tese da *perda da liberdade* recorrendo à tese da *colonização do mundo da vida*, baseado na constatação da crescente mediação das diversas esferas do mundo da vida pela esfera sistêmica. Para tanto, Habermas identifica as novas configurações que as diversas instâncias da sociedade passam a ter com o desenvolvimento do mundo sistêmico. Constata, inicialmente, que a *esfera privada* deixa de se ocupar das funções econômicas fundamentais e passa a se envolver com funções complementares do ponto de vista sistêmico; já a *esfera pública* se torna, progressivamente, o espaço da ação do Estado, do poder, em detrimento da ação dos cidadãos. As esferas da opinião pública cultural e política acabam definidas desde a perspectiva do sistema como instâncias relevantes para a obtenção da legitimação sistêmica. Assim, o mundo da vida perde sua centralidade na condução do processo da constituição da realidade e assume uma função coadjuvante no contexto sistêmico.<sup>11</sup>

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

Habermas constata, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida,

---

<sup>11</sup> Sobre as conseqüências dessa intromissão do sistema na esfera privada, veja, HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 169 e seq. (daqui em diante, MEEP).

deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador.<sup>12</sup>

O autor, na seqüência de sua análise sobre o fenômeno da perda da liberdade, destaca o processo que leva o sistema a influir na formação do consumidor e do participante dos processos da opinião pública. Considera que, embora seja um processo também organizado formalmente, esse não se apresenta em forma de um sistema enquanto tal. No entanto, ele não deixa de orientar e condicionar, através de regulações jurídicas e de condicionamentos, os comportamentos e os modos de vida adequados socialmente, formando consumidores e cidadãos dentro da lógica própria do sistema capitalista e do regime liberal burguês.<sup>13</sup> Essa coação representa, para Habermas, uma das dimensões da perda da liberdade dos indivíduos na contemporaneidade.<sup>14</sup>

Dentro dessa mesma perspectiva, o autor reinterpreta a tese da *perda de sentido* de Weber. Usa por referência não mais a irreconciliabilidade das diversas esferas de valor ou a unidimensionalidade da racionalidade orientada a objetivos e, sim, a monetarização e a burocratização do mundo da vida, tanto no plano privado como no público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico, trazendo como conseqüências o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das tradições vivas produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas, que cada vez mais se afasta do processo de produção público. A cultura, enquanto produção científica, estética, crítica e moral, racionaliza-se

---

<sup>12</sup> Cf. TAC 2, p. 452-453.

<sup>13</sup> Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 e HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.

<sup>14</sup> Cf. TAC 2, p. 452 e seq.

e torna-se obra de profissionais, adequando-se às exigências do dinheiro e do poder. Isso, bem mais do que simplesmente ameaçar uma desvalorização da tradição, produz o *empobrecimento cultural* do mundo da vida pela destruição de *processos de compreensão* que são fundamentais para a preservação do seu sentido e unidade. Daí a conclusão de Habermas:

*O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana, afirma Habermas, não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor conforme a seu próprio sentido específico, senão a ruptura elitista da cultura dos especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, senão somente a penetração das formas da racionalidade econômica e administrativa nos âmbitos de ação, que por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitam incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder.<sup>15</sup>*

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

Com efeito, as conseqüências patológicas da progressiva ingerência das instâncias dinheiro e poder sobre a educação podem ser constatadas, sem muita dificuldade, no contexto escolar. Afora as crises sistêmicas provocadas pela incapacidade do capitalismo tardio em atender às demandas atuais da educação, a influência nefasta da monetarização da educação torna-se explícita nas relações dicotômicas que ele promove entre professores, alunos e o conhecimento. O conhecimento, na perspectiva da esfera do dinheiro, assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo-se a sua conotação como valor

---

<sup>15</sup> TAC 2, p. 469.

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

Isso empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o leva a assumir uma função mercantil. A relação que se passa a estabelecer é aquela própria do mercado, o qual passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto – o melhor conhecimento – é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assumam ares de competitividade mercantil. À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora.”<sup>16</sup>

Frigotto também chega a conclusão semelhante ao analisar as consequências do capitalismo sobre o conhecimento: “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não

---

<sup>16</sup> TAC 2, p. 461.

como uma construção, um processo.”<sup>17</sup> Na perspectiva monetarista, a educação é um negócio como qualquer um outro e a cultura desenvolvida na escola não passa de uma mercadoria. Com isso, a escola configura-se como mais um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a semicultura.<sup>18</sup> Constatando tal fato, escreve Habermas:

*À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela preformação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir.*<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional, In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85.

<sup>18</sup> “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.(...) Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde[...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.” (ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, a. XVII, n. 56, dez./ 1996, p. 389).

<sup>19</sup> MEEP, p. 196. Devemos destacar que, muito embora nessa passagem Habermas esteja analisando as transformações culturais do final do século XVIII, sua conclusão pode ser relacionada ao problema da cultura de massa dos tempos atuais.



A tarefa da educação atual deve ser a de se opor a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”.<sup>20</sup> À escola compete promover uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas. A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para que o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, possa agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa a ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as “verdades reveladas”, evitando ser mero consumidor ou receptor dos mesmos. Isso não implica concluir que se deva aceitar qualquer afirmação ou qualquer argumentação como correta ou verdadeira, mas que é direito de todos explicitarem suas compreensões e suas interpretações, mesmo porque, só assim, os enganos e erros podem ser superados. Só assim, poderemos promover a emancipação dos indivíduos dos seus próprios enganos e superar as visões impostas de forma dogmática, através dos diferentes mecanismos de dominação.

A perspectiva de Habermas permite-nos concluir, portanto, que a luta da educação deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural, contra a sua tentativa de transformar os indivíduos em meros consumidores de cultura de massa, destituindo-os do papel de produtores de saber, de valores, e de conhecedores críticos da cultura da humanidade. Habermas aspira a fazer dos seres humanos pensadores da cultura que eles mesmos constroem, não meros consumidores de cultura alienígena. Para tanto, é preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se a referência primeira no contexto escolar.

A influência sistêmica não se limita, porém, à interferência econômica. Habermas demonstra que o processo de colonização do sistema escolar ocorre, também, por meio da burocratização, especialmente pelo processo que o autor denomina de *judicialização da esfera escolar*.<sup>21</sup> Esse processo realiza-se através da “implantação dos princípios do Estado de direito”

---

<sup>20</sup> MEEP, p. 200.

<sup>21</sup> Cf. MEEP, p. 522.

que, embora possa trazer alguns benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar – geralmente é realizado através do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio de intervenções burocráticas, alheio à participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos. Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida, regendo-se a convivência em seu interior por normas formais: “Como sujeitos jurídicos adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito.”<sup>22</sup> A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam tornando-se inseqüentes.<sup>23</sup>

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar não se limita, no entanto, à intervenção sobre a instituição escolar em si, enquanto estrutura sistêmica; ela interfere, também, na formação da identidade da própria criança. A socialização primária que deveria ocorrer na família e na escola, por meio da ação comunicativa e com independência em relação às normas jurídicas, passa cada vez mais a receber as interferências sistêmicas, que, em geral, acabam produzindo perturbações e patologias. Habermas constata isso quando escreve:

*Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo*

---

<sup>22</sup> MEEP, p. 522. Habermas, nessa exposição, refere-se especificamente às reformas de ensino introduzidas na República Federal da Alemanha através de atos jurídicos e imposições burocráticas em vista das necessidades emergentes de uma sociedade de mercado cada vez mais exigente e competitiva. Consideradas as diferenças, acreditamos que processo não muito diferente tem sido proposto no Brasil, como é o caso da nova LDB e, anteriormente, das leis 5692/ 71 e 5540/68.

<sup>23</sup> Essa temática é analisada por PINTO, José Marcelino de R. *Administração e liberdade: um estudo do conselho da escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

*em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status.*<sup>24</sup>

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

*As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, “iniciativas cívicas”. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu medium natural e um novo consenso sobre valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos.*<sup>25</sup>

Habermas, nesse ponto, advoga que as estruturas de comunicação do mundo da vida, especialmente no seio da família, apresentam-se cada vez mais exigentes, apesar de reconhecer que o desacoplamento das instâncias do dinheiro e do poder as tornam mais vulneráveis. Se, de

---

<sup>24</sup> MEEP, p. 185.

<sup>25</sup> PRMH, p. 102.

um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo da vida à medida que as ações consensuais tornam-se cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado.

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

Ainda que, por vezes, uma intervenção sistêmica se faça necessária para proteger o bem-estar da criança, essa se torna improcedente quando passa de uma função subsidiária para a função determinante, transferindo os anteriormente intocáveis privilégios dos pais e dos professores de educar e orientar os filhos e os alunos à dependência de decisões de juristas e de outros especialistas do ramo. Embora o desenvolvimento sistêmico possa representar algum avanço dos direitos jurídicos do indivíduo, tornando-o mais independente em relação à família e à escola, o sistema cobra-lhe um preço muito alto por essa independência: além de tornar-se dependente do Estado e de se ver obrigado, a cada momento, a apelar para a sua ajuda, ele não encontra no Estado aquela relação que é indispensável ao seu desenvolvimento normal, humano: a interação comunicativa. As conseqüências de tal dependência expressam-se nos fenômenos da despersonalização, na indiferença diante do conhecimento, na falta de disposição para a busca de novos saberes, na ausência da criatividade, na supressão da responsabilidade, no imobilismo e na apatia generalizada.

Com efeito, os processos de compreensão que dão sustentação ao mundo da vida necessitam de uma tradição cultural totalmente aberta, comunicativa. Porém, com a interferência sistêmica, eles são bloqueados e substituídos pela *reificação*<sup>26</sup> da práxis cotidiana, à medida que já não podem mais agir livremente e desenvolver práticas discursivas que fundamentem argumentativamente a verdade, a justiça e a estética. Os imperativos sistêmicos procuram expulsar da esfera da vida privada e da esfera da vida pública todos aquelas influências que podem representar algum risco para a estabilidade sistêmica, especialmente os elementos prático-morais e comunicativos. Como, no entanto, os padrões culturais de demanda de bens econômicos e os padrões culturais de legitimação continuam a obedecer a uma lógica ligada ao mundo da vida, eles não estão tão abertos aos ataques da economia e da política; com isso, mantêm-se formas de resistência contra a colonização total.<sup>27</sup>

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

A regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda a vida escolar, enfim, devem ser definidos participativamente, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico

---

<sup>26</sup> Esse conceito tem o sentido que lhe atribui LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Porto: Escorpião, 1974, em que estão compreendidos o conceito de *objetivação racional* de Weber e o conceito de *fetichização da mercadoria* de Marx.

<sup>27</sup> Cf. TAC 2, p. 458 e seq.

podem ser livres e capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito.<sup>28</sup> O referencial principal do processo pedagógico deve ser o mundo da vida da clientela escolar: ele deve ser a fonte da qual são retirados os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente, buscando, com isso, atingir uma compreensão mais transparente da realidade vivida e promovendo as transformações necessárias para que se tenha uma vida melhor. As situações problemáticas do mundo da vida é que devem ser, portanto, as temáticas a ocupar o discurso pedagógico. Assim, a definição dos programas de ensino deve ocupar-se, prioritariamente, das situações polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes do processo pedagógico.

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

Ao mesmo tempo em que é afirmação, repetição, confirmação da tradição, o mundo da vida é possibilidade de transcendência, de mudança, de transformação. Todos os indivíduos sabem que o mundo da vida, apesar de aparentemente inabalável, é contingente, falível, estando permanentemente ameaçado por crises que podem colocar em risco a sua permanência. Diante

---

<sup>28</sup> Cf. TAC 2, p. 525-527

dessa ameaça, de que dispõe a humanidade para superar tal fatalidade? A comunicação, tão-somente a comunicação, afirma Habermas. Todos sabem ou, pelo menos, podem saber que, diante da fragilidade das convicções que fundamentam o mundo da vida, mantém-se nele, mesmo assim, a possibilidade do agir comunicativo. Nesse sentido, podemos entender a razão do argumento de Habermas sobre a necessidade de uma situação ideal de fala: o pressuposto de uma situação ideal de fala só é necessário porque as convicções que formam o mundo da vida são suscetíveis de contestação, e somente essa situação ideal é o dado contrafactual que pode determinar a superação de situações problemáticas que ameaçam a unidade do mundo da vida.

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

O mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais são produzidas. Somente atingindo a estrutura do mundo da vida, isto é, a interação comunicativa dos sujeitos, é que qualquer proposta de mudança terá sucesso. Aliás, isso já foi constatado pela moderna indústria cultural, que cada vez mais procura adaptar seus produtos aos *mundos da vida* e, assim, realizar seu intento. Se consideramos que a verdade não é uma afirmação que corresponde a um objeto ou a uma relação real, mas uma afirmação considerada válida num processo de argumentação discursiva, um consenso fundado em relações cotidianas, podemos entender a razão que leva Habermas a atribuir tanta importância ao mundo da vida.

No entendimento do autor, são as pessoas, quando falam entre si e se entendem sobre algo, que estabelecem as verdades ou promovem as mudanças do mundo, não quando ouvem, lêem ou assistem aos meios de comunicação isoladamente. Em outros termos, somente

penetrando nas falas dos indivíduos e nos processos de entendimento que os mesmos estabelecem entre si é que a indústria cultural obtém o sucesso que almeja de colonizar o mundo da vida. Esse mesmo processo pode realizar-se em relação à escola, à medida que, cada vez mais, o sistema tenta introjetar nas comunicações diárias que se desenvolvem na escola modos de ser e pensar adequados aos objetivos sistêmicos e aos interesses do mercado. Por isso, uma educação que se quer crítica deve lutar contra o processo de colonização e a favor da preservação daquela dimensão que subsiste no mundo da vida e que pode fortalecer a resistência contra um mundo totalmente administrado e dirigido por interesses exclusivamente econômicos: a comunicação não distorcida.<sup>29</sup>

Hoje os movimentos de resistência e de emancipação<sup>30</sup> – dentre esses, o da educação – devem estar cada vez mais atentos para os processos de colonização do mundo da vida e lutar contra tal processo: “A teoria da reificação, reformulada em conceitos de sistema/mundo da vida, [...], ao invés de seguir as pegadas dispersas de uma consciência revolucionária, deveria indicar as condições para o ressurgimento da cultura racionalizada com uma comunicação dependente de tradições vitais.<sup>31</sup>

Isso não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através das esferas específicas da ciência, da moral e da arte, mas respeitar a esfera do mundo da vida como o foro que deve validar, em última instância, todos esses conhecimentos, acatando-os ou rejeitando-os em função da integridade do mundo da vida. Para tanto, o professor e a comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa.

---

<sup>29</sup> Cf. TAC 2, p. 551-554.

<sup>30</sup> Habermas identifica com a característica de potencial de emancipação na atualidade apenas o movimento *feminista*, pois somente ele tem como objetivo a emancipação das mulheres contra formas de vida concretas marcadas pelo monopólio masculino. Os demais movimentos têm apenas características de resistência contra formas de dominação em territórios específicos, mas não a pretensão da conquista de novos territórios. (Cf. TAC 2, p. 558).

<sup>31</sup> TAC 2, p. 484.



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

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

Em síntese, na perspectiva habermasiana, a tarefa da escola é enfrentar criticamente todo o tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos concretos, livrando-os de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão, medos, comunicação distorcida...) e dos bloqueios objetivos

(ideologias, visões de mundo sistematicamente distorcidos...) e valorizando o saber de fundo do mundo da vida. Em outros termos, cabe à educação restaurar o “saber pedagógico” presente no mundo da vida e reconstruí-lo criticamente para que se torne em um efetivo recurso de emancipação. O desafio maior é desenvolver nos indivíduos a competência comunicativa para que possam participar de forma crítica e criativa da comunidade comunicativa. Isso só se torna viável pelo processo de participação de todos no discurso; somente exercitando-se na argumentação é que os indivíduos se tornam peritos na arte argumentativa.

### **3 Reconstrução da relação teoria-prática: práxis como ação comunicativa**

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

Explicitando a unidade que existe entre conhecimento e interesses, o autor quer trazer à tona o problema do enraizamento do conhecimento humano na práxis social, explicitar a sua gênese histórica e restabelecer o potencial emancipativo da humanidade pelo uso prático da razão. A teoria deve servir para descortinar o processo que tornou possível a reflexão da ação humana e, concomitantemente, para ajudar a reconstruir o caminho de superação das limitações que a humanidade encontra em determinado momento. Dentro desse processo de crítica reconstrutiva, a relação entre teoria e prática assume uma nova configuração; a relação entre elas já não é entendida como aplicação da teoria à prática ou como derivação da teoria da prática, mas como processo em que cada um desses campos é constituído na interação dialética com o outro.

Para Habermas, uma teoria, para que seja crítica, precisa combinar o processo da ilustração teórica com a vontade política de atuar para superar as contradições existentes. A teoria crítica já é, enquanto teoria, uma prática política, à medida que busca esclarecer as

contradições existentes do ponto de vista ideológico, denunciando-as; no entanto, isso não dispensa a atividade prática da luta política e da ação transformadora. A integração entre teoria e prática implica uma atividade permanente, reflexiva, crítica, com a intenção de propiciar a emancipação dos envolvidos. Afirma Habermas:

*A mediação entre teoria e práxis só pode ser clarificada se não confundirmos três funções que se medem por critérios diferentes: a formação e o aperfeiçoamento de teoremas críticos resistentes aos discursos científicos; em continuação, a organização de processos de ilustração em que podem ser utilizados tais teoremas e postos a prova de maneira exclusiva mediante a iniciação de processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos a quem se dirigem esses processos; e, finalmente, a escolha de estratégias adequadas, a solução de problemas táticos, bem como, a condução da luta política. No primeiro nível trata-se de afirmações verdadeiras, no segundo, de conclusões autênticas, no terceiro de decisões prudentes.<sup>32</sup>*

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

*As decisões para a luta política não podem justificar-se teoricamente de antemão e impor-se como ato organizativo. A única justificação possível a este nível é o consenso a ser alcançado entre aqueles que dele participam...Uma luta política só pode conduzir-se de forma legítima sob a pressuposição de que todas as decisões de alcance transcendental estejam relacionadas com o discurso prático dos interessados. Tampouco aqui não há nenhum acesso privilegiado à verdade.<sup>33</sup>*

Como podemos perceber, para o autor, a mediação entre teoria e prática vincula-se aos interesses orientadores da ação humana: o interesse teórico, o interesse prático e o interesse emancipatório. A teoria crítica não pode fugir dessa unidade de interesses, que, mesmo apresentando funções e critérios diferentes de intervenção no real, mantêm-se unidos como

---

<sup>32</sup> TP, p. 41.

<sup>33</sup> TP, p. 42.

interesses da razão. Embora agindo através de interesses que divergem quanto aos fins que pretendem obter – controle técnico, entendimento intersubjetivo e emancipação –, a razão mantém a sua unidade enquanto age, exigindo sempre o mesmo procedimento de validação: a argumentação isenta de coações.

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

Os interesses da razão são produtos da formação e da aprendizagem da espécie humana e, como tal, são recursos disponíveis em todo o ser racional e decorrem dos modos de atuação do homem no mundo através do trabalho e da interação; por eles, o mundo da vida é configurado.<sup>34</sup> Cada um dos interesses apresenta uma forma particular de avaliação, muito embora todos eles procedam da mesma forma na constituição dos respectivos saberes, isto é, argumentativamente. Não validamos todas as afirmações da mesma maneira – a espécie de validação a que recorremos depende da natureza de cada um dos nossos interesses –, mas sempre ascendemos aos fatos por meio de proposições e os avaliamos por meio de argumentos.

Os interesses da razão resultam do imperativo próprio da vida sociocultural da humanidade e apresentam uma moldura, ao mesmo tempo, *a priori* e *histórica*: *a priori*, porque por seu intermédio a espécie humana reproduz a sua vida e organiza todas as suas experiências antes de qualquer ciência e antes de qualquer ação concreta; *histórica*, porque emerge do processo evolutivo da espécie humana que se autoconstitui e se reproduz na história. Dessa forma, não existem conhecimentos isentos de interesses ou com caráter de neutralidade; todo o conhecimento – ao contrário do que pensam os positivistas – é determinado por algum tipo de interesse que configura sua especificidade e sua natureza. Da mesma forma, o conhecimento não

---

<sup>34</sup> Cabe destacar que Habermas estabelece uma diferença entre os conceitos antropológicos – trabalho e interação – e os conceitos epistemológicos – os interesses técnico, prático e emancipativo. (Cf. CI, p. 216 e seq).

é fruto de uma escolha aleatória de sujeitos ou de jogos de linguagem, como afirmam analíticos e relativistas, mas resultado de condições apriorísticas inerentes à razão humana, que se concretizam em ações no mundo da vida.<sup>35</sup>

Para o autor, práxis inclui as ações de todos os interesses, tanto da ação instrumental como da interação simbólica e da emancipação. Nesse aspecto, Habermas confronta-se com Marx e tenta superar o seu conceito de práxis, acoplando ao conceito de trabalho o elemento simbólico do mundo da vida.<sup>36</sup> Habermas concorda com Marx de que o trabalho é fonte de síntese, mas considera que este é sempre mais que um agir meramente instrumental porque sempre é marcado por nossas tradições e nossas concepções de mundo. O trabalho faz parte de um sistema de convenções e incorpora um quadro institucional da sociedade; ele não é a práxis, *faz* parte da práxis humana. Essa visão de práxis supera a concepção unilateral, exclusivamente teleológica, predominante no positivismo e, em certo sentido, no próprio pensamento marxista.

A hipótese de uma racionalidade moldada exclusivamente pelas ciências monológicas é substituída por uma racionalidade comunicativa em que as ações são concebidas como sendo simbolicamente mediatizadas, ou seja, interpretadas com base na estrutura da comunicação lingüística inerente ao mundo da vida: “Na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa cotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo tinham reservado à práxis social.”<sup>37</sup> No entendimento de Habermas, sem a mediação simbólica, não é possível a emancipação; a autoconstituição da espécie humana na história natural, por intermédio do desenvolvimento técnico-científico, deve vir acompanhada da autoformação através da atividade crítico-emancipativa. Afinal, a práxis é o campo da

---

<sup>35</sup> Cf. SIEBENEICHLER, op. cit., p. 77-78.

<sup>36</sup> Habermas considera que o grande limite da concepção marxista de práxis é o fato de ela permanecer acoplada às categorias conceituais do paradigma do sujeito, substituindo apenas o sujeito cognoscente pelo sujeito atuante. Afirma Habermas: “A filosofia da práxis, que privilegia a relação entre o sujeito atuante e o mundo dos objetos manipuláveis, entende o processo de formação da espécie (segundo o modelo da auto-exteriorização) como autoprodução. Assim, para esta, é o *trabalho* e não a *autoconsciência* que é válido como princípio da modernidade.” (DFM, p. 70). A conclusão de Habermas é de que a concepção de práxis vinculada à atividade teleológica do homem no mundo cai em diversas aporias e não apresenta critérios críticos convincentes para enfrentar o problema da racionalidade instrumental.

<sup>37</sup> DFM, p. 293.

organização da convivência humana, ou seja, da política; essa não se dá essencialmente pela mediação do trabalho, mas pela mediação da comunicação. A práxis é a atividade pela qual a humanidade se faz humana.

Com essa visão ampliada de práxis, Habermas lança-se ao desafio de enfrentar o reducionismo do cientificismo positivista – em suas mais diferentes abordagens – e a visão extremamente ampla da hermenêutica – origem de abordagens relativistas. Mas a leitura que o autor faz desses reducionismos tem por referência não mais o conceito de uma racionalidade restringida ou cindida, mas o conceito da comunicação sistematicamente distorcida; as patologias que ele identifica na atualidade – neuroses e ideologias – são decorrentes das limitações nas ações simbolicamente mediadas e não do esgotamento do poder esclarecedor da razão.<sup>38</sup>

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

---

<sup>38</sup> Habermas retira o modelo de ciência social crítica, reconstrutiva e terapêutica da psicanálise. O método de tratamento psicanalítico freudiano é o modelo metodológico de emancipação individual e coletiva para Habermas. (Cf. CI, especialmente o capítulo 3).

O emprego de símbolos lingüísticos se desvia das regras da comunicação pública e pode afetar parcial ou totalmente a semântica e a sintaxe da mensagem expressa. No caso das neuroses, por exemplo, o comportamento do indivíduo passa a ser regido por ações de linguagem rígidas e repetidas; o doente perde a capacidade de modificar seus comportamentos e suas ações em vista dos diferentes contextos, agindo sempre de forma estereotipada. Na neurose, o sujeito se engana a si mesmo no uso dos símbolos; suas mensagens são manifestações de auto-enganos, pois, ao lado dos conteúdos manifestos, existem conteúdos latentes que são inacessíveis ao entendimento do neurótico.<sup>39</sup> A ideologia também tem caracteres similares, pois também ela apresenta uma representação distorcida da realidade que torna a compreensão do mundo parcial e falsificada. Mas o que precisa ser superado não é apenas aquilo que foi reprimido, o conteúdo distorcido e, sim, o sistema de repressão, o processo de distorção.<sup>40</sup>

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

Para Habermas, os mal-entendidos da comunicação e as visões distorcidas do conhecimento somente poderão ser superados através do envolvimento efetivo dos atingidos por tal processo. A superação não poderá ser realizada numa atitude de terceira pessoa, de um especialista neutro ou do observador externo. Somente uma metodologia reflexiva, pela qual os próprios envolvidos podem gradualmente trazer à consciência as falsas objetivações e resgatar um entendimento correto, pode ser eficiente. Uma pedagogia implementada que tem por

---

<sup>39</sup> CI, especialmente capítulo 3, itens 10 e 11, p. 233 e seq.

<sup>40</sup> Cf. RICOUER, Paul. *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70, p. 395 e seq.

fundamento os princípios da ação comunicativa será, portanto, terapêutica, pois terá como um dos seus objetivos a superação das distorções provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida. O entendimento correto depende, porém, do estabelecimento de hipóteses consideradas corretas numa situação de fala ideal, que, muito embora jamais se configure em uma situação concreta, é o único elemento contrafactual capaz de gerar a superação da comunicação perturbada.

O conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implementação de uma prática pedagógica participativa. Ela pode nos levar a perceber que a prática pedagógica constitui-se, em primeiro lugar, em algo construído na interação aluno/professor. Nessa perspectiva, a prática não é considerada um mero fazer, uma atividade técnica ou um agir instrumental do professor sobre o aluno; seu significado é entendido como um processo construído social, histórica e politicamente. É um processo cooperativo em que só há participantes; ele é resultado da interação entre professor e aluno e é determinado, na maior parte de sua significação, por um saber imanente ao mundo da vida dos participantes do processo. Efetivamente, são as pré-compreensões do mundo da vida que determinam, em geral, as formas de compreender e de agir de professores e alunos no seu dia-a-dia. A reconstrução dessas pré-compreensões existentes no mundo da vida de cada participante do processo pedagógico é condição de possibilidade para que se possa realizar uma educação que seja criativa, motivadora e transformadora. Daí a importância do estudo do contexto sociocultural de alunos e professores como mecanismo indispensável para o entendimento dos fatores e das causalidades que provocam modos de pensar e agir consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O modo de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada indivíduo encontra explicação no mundo da vida.

A práxis pedagógica comunicativa não desconsidera, porém, as conquistas sistêmicas e das diversas instâncias do saber. Ao contrário, preocupa-se em estabelecer uma clara diferenciação entre os diversos interesses da razão e seus respectivos saberes, com o objetivo de mostrar que tais conquistas são legítimas e fruto da capacidade criativa de toda a espécie humana.



“É necessário pôr em marcha uma discussão politicamente eficaz que coloque em relação, de modo racionalmente vinculante, o potencial social do saber e poder técnicos, com nosso saber e poder práticos.”<sup>41</sup>

Habermas, ao distinguir os interesses do conhecimento, reconhece a importância do desenvolvimento de cada uma dessas instâncias do saber e da irreversibilidade de tal processo. O problema do conhecimento não diz respeito ao desenvolvimento autônomo de cada uma das suas instâncias – ciência, moral e arte –, mas à apropriação e ao seu uso privado. A principal limitação do conhecimento moderno é a sua desvinculação do contexto concreto do mundo da vida, determinada pela crescente ingerência sistêmica sobre sua produção e utilização. Em outros termos, não é a autonomização das diferentes esferas do saber que provoca a crise do conhecimento moderno, mas sua colonização pelas instâncias do dinheiro e do poder. Por isso, a luta da escola deve ser pela democratização do acesso aos conhecimentos, pela sua crescente descolonização, e não pela desqualificação ou simplificação do saber oferecido. A emancipação humana continua a depender da ilustração, da instrumentalização científica; no entanto, “a ilustração de uma vontade política instrumentada cientificamente só pode surgir segundo os critérios de uma discussão racionalmente vinculante, a partir do horizonte dos cidadãos que falam entre si e a esse horizonte se deve também reconduzir.”<sup>42</sup>

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

---

<sup>41</sup> TP, p. 334.

<sup>42</sup> TCI, p. 121.

evite cair em simplificações ou em reducionismos teórico-práticos que levam a desqualificar o trabalho docente e a formação intelectual e moral dos alunos.

Na perspectiva de uma pedagogia com base na teoria do agir comunicativo, é imprescindível, porém, que as conquistas da ciência e da técnica venham acompanhadas daquela outra conquista inerente ao processo de formação do pensamento ocidental, qual seja, a reflexão. A reflexão envolve uma dupla dimensão: o descentramento do sujeito do conhecimento e o desenvolvimento de uma visão reconstrutiva dos saberes. Assim, o conhecimento deve deixar de ser visto como produto de uma subjetividade que age solipsisticamente, passando a ser entendido como uma produção social, coletiva, inerente ao processo de descentramento da visão de mundo. Do ponto de vista pedagógico, isso implica transformar o saber em algo sempre passível de reconstrução e a sala de aula em um espaço coletivo de ação sobre os saberes, por meio de um processo participativo. A verdade das afirmações e a validade dos conhecimentos se estabelecem no curso dessa busca cooperativa de todos os envolvidos, ou seja, mediante o exercício crítico e livre da decisão consensual apoiada nos melhores argumentos.

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

Essa visão positivista predominante na escola faz com que a educação deixe para o segundo plano a formação do indivíduo e pouco se preocupe com a construção de uma sociedade menos violenta e mais igualitária. A cultura, como um manancial de críticas e de manifestações da criatividade humana, é reduzida a um conjunto de informações desconexas, exclusivamente técnicas, de dados isolados ou de fórmulas vazias de significação, em síntese, à semicultura.<sup>43</sup> Esse quadro só poderá ser modificado com o reacoplamento da educação ao mundo da vida e com o restabelecimento de uma comunicação não distorcida na escola. Para tanto, a escola precisa tornar-se um esfera pública em que predomina a práxis comunicativa.

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

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

---

<sup>43</sup> Cf. ADORNO, Teoria da semicultura, op. cit., p. 388-411.

#### **4 Reacoplamento da educação ao mundo da vida através da repolitização das esferas do conhecimento científico, prático e estético**

Habermas não subestima a importância dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e considera que um dos pressupostos fundamentais para a emancipação humana é a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos, ou seja, não existe emancipação sem ilustração. O fato de Habermas insistir na necessidade de vincular o conhecimento ao mundo da vida e de estabelecer este último como foro legítimo de validação dos saberes não implica afirmar que a fala normal do dia-a-dia e a compreensão que se apresenta de forma imediata no mundo da vida sejam razões suficientes para a concretização de uma comunicação isenta de perturbações. A compreensão hermenêutica é um passo importante, mas insuficiente para o estabelecimento de uma comunicação não distorcida e para a superação das patologias sociais. As pretensões de validade dos conhecimentos humanos não são imanentes a toda e qualquer manifestação do mundo da vida, e não é pelo fato de os indivíduos possuírem a habilidade natural de fala que seus saberes são necessariamente verdadeiros, autênticos e corretos. Não é pelo fato de que um saber é lingüisticamente articulado e intersubjetivamente obtido que ele se torna veraz. As manifestações normais do dia-a-dia podem vir carregadas de significados e de compreensões patológicas decorrentes da comunicação sistematicamente distorcida; logo, sua superação depende de uma postura que seja capaz de levar os indivíduos a transcenderem a visão de mundo que possuem e de refletirem sobre os pressupostos que sustentam as falsas objetivações. Esse é o desafio de uma teoria crítica de educação fundamentada na teoria do agir comunicativo.

Habermas não defende uma assimilação ingênua dos conhecimentos e dos saberes advindos da tradição. O acolhimento da tradição, com todo o manancial de saberes que ela possa apresentar, não pode ser justificado apenas em vista da explicitação clara dos significados que ela possa oferecer, pois também ela pode estar oferecendo visões distorcidas e parciais. Nesse sentido, qualquer um dos saberes – científicos, morais, estéticos – não pode ser validado pela inteligibilidade ou pela clareza de sentido que apresenta nem pela sua validade fundada na

autoridade da tradição.<sup>44</sup> Embora o critério da inteligibilidade, isto é, a expressão clara do sentido deva ser considerado como um dos aspectos preliminares indispensáveis do processo do entendimento, ele, em si mesmo, não é critério suficiente para validar um determinado conhecimento ou um determinado valor. A validade de qualquer saber depende, sempre de novo, da possibilidade de justificação da sua validade.

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

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

Se, de um lado, não podemos deter o avanço científico e técnico e temos que aceitar o fato de que mundo se apresenta cada vez mais configurado cientificamente, de outro, devemos acolher essa nova realidade analisando com rigor e radicalidade as conseqüências que um

---

<sup>44</sup> Nesse ponto, Habermas rompe com a concepção hermenêutica, especialmente com Gadamer. Sobre esse debate veja *Pensamento pós-metafísico e Dialética e hermenêutica*

desenvolvimento unilateral, cientificista, pode trazer. Habermas considera que a formação escolar deve ser, ao mesmo tempo, científico-técnica e ético-política e que a educação, em todos os seus níveis, deve preocupar-se em minorar a distância entre as grandes massas e a elite de investigadores, evitando a crescente independitização do processo de desenvolvimento técnico do campo das discussões do mundo da vida e de sua validação ética. A aprendizagem científica deve vir acompanhada da análise de suas conseqüências objetivas e julgada por princípios de validade universal. Junto à configuração de um mundo objetivo, regido progressivamente de forma científica, deve configurar-se uma sociedade cada vez mais livre e auto-regida.

O progresso técnico e o conhecimento científico não têm uma legitimidade própria nem um poder de autodeterminação infinito. As decisões políticas não seguem exclusivamente determinações técnicas nem são determinadas por necessidades objetivas, ou por leis naturais isentas de validez ética. A alegação do caráter de objetividade e neutralidade da ciência e da técnica deve-se à sua redução como mecanismos de poder e instrumentos ideológicos de controle e dominação; nesse caso, ciência e técnica seguem determinações que nascem de interesses inerentes ao dinheiro e ao poder. Somente desmistificando o seu caráter ideológico, ciência e técnica poderão assumir uma nova significação social.<sup>45</sup>

A diferenciação e a autonomização da ciência em relação à religião, à moral e à arte possibilitaram um desenvolvimento mais nítido da questão da verdade; graças a essa diferenciação, sua pretensão de validez atinge uma condição de universalidade, de solução racional que encontra sustentação exclusiva no discurso teórico. A condição de sua validação torna-se a comunidade científica, que, isenta de qualquer outra interferência, usa como pressuposto do discurso científico a situação ideal da comunicação. Para Habermas, a ciência não apenas se relaciona à dimensão da verdade do saber, mas também à justiça social; a verdade é inseparável de uma sociedade justa.<sup>46</sup>

A ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. O mundo da vida é o contexto de origem das esferas da ciência, da ética e da estética; sobre as experiências

---

<sup>45</sup> Cf. TP, p. 345.

<sup>46</sup> Cf. TAC 2, p. 564-565.

pré-científicas do mundo da vida é que são originariamente constituídas as próprias ciências. Por maior objetividade que apresentem e por mais autônomas que sejam, é no mundo da vida que ciência e técnica encontram seu fórum de validade; o mundo da vida é a última instância em que os saberes são postos à prova e recebem seu selo de confiabilidade.

No mundo da vida, a verdade e a retitude se resolvem prioritariamente por meio de discursos teóricos e práticos, tendo os fatores dinheiro e poder, ou a força da tradição, apenas um papel secundário nesse processo. A solução dos problemas da coerência das intenções ou das motivações realiza-se por intermédio das ações coerentes dos indivíduos em interação, na busca do entendimento. Portanto, o critério de coerência envolve o problema das exigências reais dos indivíduos, as quais dizem respeito às necessidades vitais de cada parceiro da comunicação, da sua autopreservação e do reconhecimento social de que necessita.

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

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

## **5 A formação da identidade subjetiva e da identidade cultural emancipatórias**

Uma outra importante contribuição de Habermas para a reconstrução de um conceito de educação emancipadora é a reconstituição de um conceito mínimo de subjetividade. Embora o

autor concorde com a crítica sobre a visão reducionista presente na concepção moderna de subjetividade,<sup>47</sup> reconhece que não é possível obter-se um programa de uma ciência reconstrutiva e crítica sem que se leve em conta um modelo mínimo de sujeito, ou seja, uma conceitualização mínima do que é o ser humano. Tal conceitualização é necessária não somente do ponto de vista do conhecimento, mas também do ponto de vista ético e expressivo.

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

*A consciência que parece centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a auto-consciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador. Como em Fichte, a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim.*<sup>48</sup>

O ser humano, como ser racional que conhece e avalia o mundo que o cerca, emerge de contextos lingüísticos. Por meio da interação mediada simbolicamente, o indivíduo desenvolve

---

<sup>47</sup> A crítica de Habermas centra-se sobre a concepção de uma subjetividade que entende a ação humana como comportamento intencional, auto-referente, determinado exclusivamente pela vontade própria de cada sujeito e que se objetiva tão-somente sob a forma de manipulação do mundo externo e dos outros indivíduos, ou seja, como racionalidade instrumental. A intencionalidade ou a motivação auto-interessada pode referir-se, também, a outros tipos de motivações e não somente ao modelo estratégico. (Cf. PPM, p. 19 e seq.).

<sup>48</sup> PPM, p. 212.



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

A concepção de Habermas sobre a emergência da subjetividade difere, pois, da visão tradicional de subjetividade. A subjetividade não é um dado que antecede o processo de constituição da realidade objetiva, mas é a expressão da evolução social, sendo o mundo da vida sua base constituidora. Ele surge da tessitura comunicativa presente no mundo da vida: “A individualidade forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente.”<sup>49</sup> Nas interações do mundo da vida, o indivíduo incorpora as expectativas do outro, percebe-o como alguém que lhe é externo e distinto, iniciando, dessa forma, a formação do mundo da sua subjetividade e a possibilidade da emancipação humana.

*O processo de constituição do sujeito da espécie não é um movimento de mera reflexão, pois a mera reflexão seria um necessário desenvolvimento imanente de conceitos. Ao contrário, o processo de formação do sujeito humano depende de condições contingentes da interação social e do estado dos processos de trabalho, ou seja, dos meios materiais de reprodução da vida. Isto significa que a emancipação – e a própria reflexão – depende das condições materiais do trabalho e da interação.<sup>50</sup>*

O indivíduo surge quando, na relação com o outro, assume a postura do alter ego, a posição da segunda pessoa, buscando estabelecer com esse formas de entendimento. Nessa relação, ele cria sua identidade e constitui sua própria natureza, retornando a cada momento a si mesmo de forma modificada. Na interação, o Eu identifica-se não como uma projeção auto-

---

<sup>49</sup> PRMH, p. 187.

<sup>50</sup> GABÁS, Raúl. *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*. Barcelona: Ariel, 1980, p. 201.

referente, mas como oposição a um ouvinte-falante, que acolhe, avalia, aceita ou contesta as compreensões de sentido que o Eu emite; nela, o Eu percebe-se como pessoa igual a outras pessoas, mas, ao mesmo tempo, delas se diferencia como individualidade. Nos termos do próprio Habermas, “na identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos.”<sup>51</sup> Em síntese, a intersubjetividade é a base da identidade do Eu; da mesma forma que o mundo cria sentido pelo trabalho e pelas interações humanas, o Eu cria sua identidade no agir e interagir com os outros sobre o mundo.<sup>52</sup>

A motivação para o entendimento é intrínseca ao indivíduo, e esse condicionamento somente é despotencializado em função de mecanismos sistêmicos ou por fatores patológicos que provocam uma distorção sistemática na comunicação no mundo da vida. Essa despotencialização não significa a perda das condições de possibilidade do entendimento humano, mas tão-somente a limitação circunstancial, que pode ser superada por meio de mecanismos comunicativos. A comunicação sistematicamente distorcida encontra o recurso de sua superação somente no restabelecimento da comunicação não distorcida. Essa possibilidade continua sempre presente no mundo da vida e na subjetividade; a comunicação não distorcida constitui uma instância da subjetividade e do mundo da vida que se mantém isenta das ingerências sistêmicas e das patologias socioculturais.<sup>53</sup>

Habermas entende que o desenvolvimento da espécie humana corresponde ao desenvolvimento do indivíduo, ocorrendo, portanto, uma homologia entre a formação do

---

<sup>51</sup> PRMH, p. 69.

<sup>52</sup> PRMH, p. 222. Veja, também, LASH, Scott. A reflexibilidade e seus duplos. In: *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997, p. 176 e seq.

<sup>53</sup> Nesse particular, podemos perceber a influência do pensamento de G. Lukács sobre Habermas; também em Habermas existe uma instância que não é atingida pelas patologias sistêmicas e que não se reifica. Mas, enquanto em Lukács essa instância se configura no proletariado, em Habermas ela se apresenta em todos os indivíduos e na instância do mundo da vida. (Cf. TAC 1, p. 482 e seq.).

indivíduo e a formação social.<sup>54</sup> O desenvolvimento da capacidade de conhecimento, da capacidade lingüística e da capacidade interativa do indivíduo corresponde ao mesmo nível de desenvolvimento da sociedade como um todo. A identidade do Eu, como Eu geral, não se estabelece aprioristicamente à sociedade, e vice-versa. Desenvolvimento social e desenvolvimento da identidade do Eu são processos simultâneos que se realizam à medida que ocorre a distinção entre o meramente subjetivo e o meramente objetivo. O Eu se forma por meio de um sistema de delimitações em que a subjetividade de uma natureza interna se percebe em oposição à objetividade de uma natureza externa e à normatividade de uma sociedade. Assim, na dialética sujeito-sociedade e sujeito-natureza, subjetividade e objetividade se constituem reciprocamente por meio do trabalho e da linguagem.<sup>55</sup>

Sociedade e individualidade dependem das mesmas estruturas lingüísticas e, somente por meio delas, a humanidade e o próprio indivíduo poderão promover formas mais racionais de ser. Há uma circularidade entre processos de aprendizagens sociais e individuais. Os indivíduos só desenvolvem sua competência comunicativa dominando as estruturas de racionalidade presentes em seu contexto social, e as sociedades somente se desenvolvem e se aperfeiçoam pelo aperfeiçoamento das formas de interação comunicativa dos indivíduos. Nesse processo, os indivíduos não apenas desenvolvem suas capacidades cognitivas e ampliam seus conhecimentos, mas formam sua personalidade moral autônoma e desenvolvem a responsabilidade coletiva. O

---

<sup>54</sup> “Existem homologias, ademais, entre as estruturas da identidade do Eu e as da identidade do grupo. Enquanto que o Eu epistêmico caracteriza-se (como Eu em geral) pelas estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação, que todo o Eu singular tem em comum com todos os outros Eus, o Eu prático se forma e se afirma como Eu individual na realização de suas ações. O Eu prático torna segura a identidade da pessoa no interior das estruturas epistêmicas do Eu em geral. O Eu prático afirma a continuidade biográfica e os limites simbólicos do sistema de personalidade, na medida em que volta sempre a efetivar as próprias auto-identificações no mundo, de modo a poder localizar a si mesmo nas relações intersubjetivas de seu mundo social de maneira unívoca, ou seja, ao mesmo tempo inconfundível e re-conhecível. Em suma: a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa.[...]. Ora, ninguém pode educar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele. Trata-se certamente de interações realizadas pelos outros não na atitude proposicional de observadores, mas na atitude prática de participantes na interação. E o Eu tampouco realiza suas auto-identificações em atitude proposicional; enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os interessados devem supor um do outro que o *distinguir-se do outro* seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida.” ( PRMH, p. 21-22).

<sup>55</sup> Cf. PRMH, p. 21 e seq.

surgimento de uma estrutura mais universalista do Eu ocorre simultaneamente ao surgimento de uma identidade coletiva formada com base em critérios cada vez mais abstratos de legalidade, de moralidade e de soberania decorrentes da progressiva lingüística da cultura. Disso dependem o agir independente da sociedade e a autonomia do sujeito; a linguagem é o agente que possibilita o surgimento de uma sociedade mais autônoma, descentrada, e de uma individualidade mais livre e reflexiva:

*A construção de identidades pessoais e de identidades coletivas correspondentes é, finalmente, um pressuposto necessário para a adoção dos papéis universais de comunicação, que são previstos em todas as situações lingüísticas e de ação, e que encontram expressão na lógica do emprego dos pronomes pessoais.*<sup>56</sup>

Cabe destacar, no entanto, que, embora Habermas entenda que há uma correspondência entre a imagem de mundo e a identidade do eu, nem sempre tal correspondência é fatural em todos os indivíduos e em todas as sociedades.<sup>57</sup> Pode ocorrer uma disfunção entre o processo de aprendizagem social e o processo de desenvolvimento individual, e vice-versa. De outra parte, a crescente adaptação da sociedade ao mecanismo de controle sistêmico tem trazido como consequência a reificação ou a deformação patológica da infra-estrutura comunicativa do mundo da vida, restringindo a formação intersubjetiva da personalidade e tornando o indivíduo suscetível a estímulos externos e a objetivos egocêntricos. O incentivo à competição inerente à ordem sistêmica capitalista faz o indivíduo pensar e agir contra seus pares, tornando-se insensível à solidariedade. Isso promove, progressivamente, uma espécie de despersonalização do sujeito ou a degenerescência do individualismo. Com o bloqueamento da ação comunicativa, impede-se o desenvolvimento interativo da individualidade e da sociedade em seu todo.

---

<sup>56</sup> PRMH, p. 31.

<sup>57</sup> Não nos cabe entrar, nesse momento, no detalhamento dessa temática que Habermas considera profundamente complexa e ainda insuficientemente analisada; apenas destacamos a tese defendida pelo autor de que o desenvolvimento social e a formação da identidade do Eu não seguem simplesmente a mesma linha de desenvolvimento do processo de produção, nem obedecem ao modelo sistêmico, mas têm, ao contrário, uma história interna própria. (Cf. PRMH, p. 31 e seq.).

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

A teoria da evolução social de Habermas nos indica perspectivas de emancipação em relação aos indivíduos e aos grupos sociais que mantêm formas de representação que não correspondem a estágios de desenvolvimento já atingidos por outros indivíduos e por outros grupos sociais. O restabelecimento comunicativo entre as diversas formas individuais e culturais de ser torna possível a superação das patologias e das organizações sociais discriminadoras. A postura comunicativa indica para a necessidade de que se estabeleça uma relação de respeito diante dos valores e das formas de ser das diversas culturas, evitando que se promova um processo de condicionamento ou a imposição de formas culturais de ser. Porém, ela também exige a superação das visões etnocêntricas e desafia a todos a encontrarem no entendimento mediado lingüisticamente uma unidade racional entre as diferentes culturas e as diferentes identidades de Eu.<sup>58</sup> Embora no consenso possam intervir participantes com posições de poder

---

<sup>58</sup> Cf. PRMH, p. 31-43. Habermas é acusado, por vezes, de não se aperceber, quando fala de “princípio de universalidade” ou de “racionalidade com validade universal”, de continuar fixado em uma concepção *eurocêntrica* de racionalidade. A razão européia é uma razão lógica e gramaticalmente enraizada e, por isso, facilmente considerada como modelo universal de racionalidade. Por isso, para alguns críticos de Habermas, a razão comunicativa não deixa de ser uma razão imperial, uma nova tentativa de mediação do poder centralizador da razão européia (Cf. CULLEN, C. Jürgen Habermas o la astucia de la razón imperial. *Revista de Filosofía Latinoamericana*. II, 3/4, 1976). Com efeito, Habermas dá razões para tal desconfiança, uma vez que jamais se ateve detalhadamente, em suas análises, a temas que dizem respeito ao Terceiro Mundo e aos países em desenvolvimento. Com razão afirma José M. Mardones: “A ninguém se pode pedir que aborde todos os temas. Porém, em uma obra tão polifacética e orientada ao diagnóstico de nosso tempo como a de Habermas, o menosprezo à problemática do subdesenvolvimento torna questionável seu universalismo. Sua teoria crítica de sociedade conecta com a tradição crítica européia, desde os sofistas até Kant, porém acaba situada em uma geo-política que pode marcar uma geo-teoria social. Se pode suspeitar que a universalidade desta razão é a da linguagem da competência e o universalismo do ‘logos’ negador e violento do projeto histórico europeu. Para evitar este perigo Habermas teria que: 1- atender mais explicita e cuidadosamente a problemática do subdesenvolvimento; 2 – abrir sua tradição não somente à ‘science’ saxônica, senão às culturas oprimidas e subdesenvolvidas” (MARDONES, José M. *Razón comunicativa y teoría crítica*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1985, p. 301).

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

Tanto a auto-referência subjetiva como a auto-referência étnica são insuficientes para garantir a manutenção e o desenvolvimento das sociedades com um mínimo grau de entendimento e tolerância. As desigualdades entre diferentes pessoas e diferentes culturas podem tanto representar ricas experiências de vidas alternativas como tristes situações de exploração e de manipulação social. A manutenção de uma cultura não se justifica por razões outras que não por princípios racionais de validade universal. Em uma perspectiva comunicativa, os interesses e as necessidades de determinado grupo social devem tornar-se progressivamente mais coletivos e universais, pois a exigência de responsabilidade torna-se comum entre os participantes da argumentação. A validação de uma cultura deve passar sempre, portanto, pela análise discursiva e ser sustentada argumentativamente. Isso evitará, no entendimento de Habermas, que se caia em novas visões totalitárias.<sup>59</sup>

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

---

<sup>59</sup> A preocupação de uma teoria comunicativa com perspectiva universalizadora deve ser a de evitar conduzir a sociedade para uma nova visão totalizadora ou homogenizadora da cultura. Esse é, aliás, um dos pontos da alerta que faz Loparic, baseado em Wellmer, em relação a Teoria da ação comunicativa de Habermas: o perigo do “terror prático”, ou seja, o perigo de que ela possa conduzir, quando todas os interesses e necessidades do indivíduo ou dos grupos sociais passam a ser justificados dialogicamente, à subjugação total do indivíduo e dos grupos ao coletivo, instaurando uma nova prática totalitária. Embora se possa não concordar necessariamente com a saída subjetivista que o filósofo brasileiro apresenta para o problema, não se pode desconsiderar a validade do seu alerta. (Cf. LOPARIC, Zeljko. Habermas e o terror prático. *Manuscrito*. v. XIII, n. 2, out./1990).

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

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

## **6 O papel da filosofia na perspectiva de Habermas: a superação do relativismo e do fundamentalismo e a função reconstrutora da filosofia da educação**

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

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

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

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

Na visão reconstrutiva dos saberes de Habermas, a filosofia passa a exercer um duplo papel: ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar. Seu papel crítico relaciona-se à função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber; sua principal tarefa, nesse particular, é realizar a crítica ao conhecimento científico e restabelecer o saber de fundo ligado a nossas intuições gramaticais e ao mundo da vida.<sup>60</sup> O papel de promotora da cooperação interdisciplinar objetiva garantir uma apropriação conjunta dos conteúdos utópicos e emancipatórios da ciência, da moral e da arte. Sua função, em síntese, é contribuir com o esclarecimento da noção de racionalidade, devendo seu objeto predileto ser a razão.<sup>61</sup>

A filosofia sempre teve a pretensão de oferecer um saber totalizador, definitivo e redentor à humanidade; quis assumir a função da religião e impor, por meio de argumentos racionais, uma

---

<sup>60</sup> Cf. HABERMAS, Jürgen. *Textos e contextos*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 66 e seq.

<sup>61</sup> Cf. TAC 1, p. 15.



teoria afirmativa da validade dos conhecimentos e da correção de princípios morais. No campo específico da educação, a filosofia pretendeu ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que deviam orientar o processo educacional; ela assumiu, historicamente, a postura muito pretensiosa de ser a juíza das demais ciências e de poder orientar, pelo seu domínio reflexivo, uma influência prática sobre a realidade exterior. Em síntese, ela pretendeu ser a ciência dos primeiros princípios e da fundamentação última de todos os saberes. Contudo, tal intento fracassou e, por isso, a filosofia precisa reavaliar o seu papel e tornar-se ciente dos seus próprios limites.

A preocupação central da filosofia em Habermas é a unidade da razão, que hoje se encontra fragmentada em vista do desenvolvimento unilateral do seu próprio potencial de produzir instâncias divergentes e autônomas do saber. O processo de racionalidade ensejado no Ocidente, que privilegiou a *racionalidade conforme fins*, promoveu um desenvolvimento unilateral da razão e provocou a submissão das instâncias da tradição e do mundo da vida aos ditames da racionalidade instrumental. Cabe à filosofia desenvolver a crítica a esse processo de dominação da racionalidade instrumental e procurar restaurar a unidade da razão; sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento.

Essa restauração implica recuperar a racionalidade que se apresenta aprioristicamente nas interações humanas e que torna possível a interação racional dos indivíduos. A filosofia torna-se, dessa forma, pragmática e falível: pragmática porque lhe cabe provar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento; falível porque até mesmo esses pressupostos são passíveis de contestação. Embora devamos concordar que as pretensões de validade inerentes aos atos de fala e ao discurso são sempre admitidas como infalíveis enquanto condições de possibilidade do entendimento humano, não temos nenhuma prova definitiva que nos garanta tal infalibilidade; nada garante que a nossa explicitação seja infalível. Esse é o motivo que leva Habermas a não admitir a tese de uma fundamentação última da verdade. A verdade é fruto da reconstrução do próprio processo de desenvolvimento da argumentação que os indivíduos realizam ao colocarem sob julgamento qualquer proposição. Assim, a explicitação de todo e qualquer conhecimento é hipotética e a confirmação ou negação da sua validade dependem de acordo a que chega uma comunidade de falantes em comunicação. Nessa perspectiva, a filosofia

assume uma função apenas indiretamente legisladora, pois aponta tão-somente para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento. Ela já não tem o poder de fundamentar as atividades dos homens, ficando sua tarefa limitada à função justificadora da racionalidade que se apresenta na história.

Em decorrência, como já afirmamos anteriormente, um dos desafios preliminares da filosofia em Habermas é reconstruir o conceito de razão incorporada no agir comunicativo, identificando sua incondicionalidade e, ao mesmo tempo, sua suscetibilidade crítica. O papel da filosofia é desenvolver um conceito de racionalidade que, ao mesmo tempo, conteste o fundamentalismo e o relativismo. Para tanto, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências, assumindo uma postura metodológica semelhante à das demais ciências:

*Em primeiro lugar temos que ter presente que a filosofia muda de papel quando passa a cooperar com as ciências. Ao fazer seu aporte a uma teoria da racionalidade participa de uma divisão de trabalho com ciências que procedem reconstrutivamente, isto é, ciências que partem do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, atuam e falam competentemente e também dos sistemas de saber coletivos legados pela tradição e cujo propósito é apreender as bases da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento lingüístico. Também as reconstruções empreendidas com meios filosóficos mantêm neste contexto um caráter hipotético; por causa, precisamente, de sua forte pretensão universalista, se vêem remetidas a ulteriores comprovações de tipo indireto.<sup>62</sup>*

A razão inerente às interações não é somente uma razão lógica, formal, capaz de intuir ou deduzir verdades sobre a realidade objetiva, ou conceber idéias claras e distintas sobre realidades metafísicas. A razão comunicativa é uma razão que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos; ela é uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos que são estabelecidos; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que opera na prática comunicativa cotidiana. Como tal, ela não pode ser substituída por qualquer outro tipo de racionalidade sob

---

<sup>62</sup> TAC 2, p. 566. Veja, também, *Textos e contextos*, p. 59-76.

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

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

A filosofia da educação tem a exercer um papel terapêutico e crítico contra essa postura reducionista de razão e, concomitantemente, um papel hermenêutico para que encontre na diversidade das vozes da razão moderna a unidade que ainda a mantém como razão universal. Essa unidade está na sua estrutura comunicativa, conforme afirma o próprio Habermas: “porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem”.<sup>63</sup>

Se a filosofia já não pode oferecer uma orientação acabada e absoluta para a educação e se ela já não é capaz de fundamentar teleologicamente a atividade humana, isso não a dispensa de uma outra tarefa muito importante: a de ocupar-se com o restabelecimento da unidade da razão

---

<sup>63</sup> HABERMAS, Jürgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, jan-abr/1993, p. 128.

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

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

*No espectro de validade da práxis quotidiana do entendimento, aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade. Em seu papel de intérprete, que lhe permite mediar o saber dos experts e a práxis quotidiana necessitada de orientação, a filosofia pode utilizar-se deste saber e contribuir para que se tome consciência de tais deformações do mundo vital. Isto, porém, como instância crítica, porque ela não está mais de posse de uma teoria afirmativa de vida correta.*<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> HABERMAS, apud ARAGÃO, op. cit., p. 139, nota 54.

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

## **7 Produtividade da teoria habermasiana para a formação de professores**

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

A proposta habermasiana aponta, em primeiro lugar, para um modo de reconstruir a teoria e a prática educacional em que se preservem e reconheçam como determinantes as intuições e as compreensões de todos os envolvidos na educação, tendo por referência o contexto em que cada um vive. A teoria da educação comunicativa propõe, portanto, que todo o processo formativo do professor deve sempre se enraizar nas crenças, nos motivos e nas formas de ver as coisas dos profissionais ou futuros profissionais do ensino, muito embora insista, também, na necessidade de se avaliarem tais concepções criticamente, buscando eliminar delas todas aquelas dimensões que não são justificáveis do ponto de vista de valores e critérios universais.

A prática pedagógica no cotidiano escolar desenvolve-se, em geral, orientada por fatores operativos e pragmáticos; disso não se pode inferir que a educação possa realizar-se sem referência às interpretações e à compreensão de sentido que os professores apresentam. Em todo o agir existe implícita uma racionalidade que o fundamenta e legitima; todo ato humano já é, por sua natureza, racional, apresentando um determinado nível de compreensão de parte daquele que o realiza. Em linguagem hermenêutica, em todo o ato humano existe sempre uma intencionalidade. O agir educativo não é diferente; nele já está sempre dado, *a priori*, um sentido, uma determinada pré-compreensão que orienta o fazer pedagógico. A reconstrução crítica dessa compreensão pré-dada torna-se, por isso, um passo indispensável para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Realizadas de forma participativa, a valorização e a avaliação crítica das pré-compreensões da prática pedagógica concreta dos docentes são indispensáveis para a

instauração de um processo educativo inovador. Esse é um dos desafios da teoria comunicativa habermasiana.

A análise hermenêutica dos saberes inerentes a todo o proceder pedagógico não nos garante, ainda, uma formação crítica, transformadora, do educador. A compreensão do sentido é um dado necessário, mas não suficiente. A formação crítica reconstrutiva dos saberes de Habermas aponta para uma outra exigência indispensável para que se possa avaliar a validade do proceder: o princípio da universalização, que implica a validação consensual da verdade ou do valor de um determinado princípio pedagógico. O que representa isso? Representa que todo o saber e fazer pedagógicos só são passíveis de serem considerados como válidos e, portanto, emancipadores, quando submetidos a uma validação consensual pela comunidade escolar tendo por critério uma argumentação isenta de toda e qualquer outra coação que não a do melhor argumento.

O objetivo da educação com base nos pressupostos do agir comunicativo consiste em aumentar a autonomia racional dos educadores pela construção coletiva de suas compreensões de mundo e de suas práticas pedagógicas. Em razão disso, ela tem como pretensão levar os indivíduos a se conhecerem a si mesmos, a entenderem as razões ou motivações de suas vivências e de seus modos de proceder. O que caracteriza uma educação crítico-comunicativa é sua preocupação com a emancipação dos professores de suas crenças irracionais e de suas idéias unilaterais herdadas das patologias provenientes de uma comunicação sistematicamente distorcida, que se manifesta no seu mundo da vida, bem como das ideologias predominantes em seu contexto social e dos costumes que desenvolveram em face do estilo de vida que levam, vinculado ao mundo sistêmico. A superação desse estado de coisas só poderá ser obtida caso se entenda que a prática educativa, além de ser uma prática moral, isto é, imputável quanto à responsabilidade a cada um dos participantes, é, também, uma prática social, ou seja, uma prática situada historicamente e culturalmente implantada e, em decorrência, sempre vulnerável a deformações ideológicas. Por isso, a prática educativa se apresenta muitas vezes como problemática, uma vez que os fins que persegue, as relações sociais que cria, a forma de vida

social que sustenta ou contribui para sustentar podem ser sempre reconsideradas criticamente com respeito ao modo como esses fatores apoiam ou impedem o progresso e as mudanças no sentido de uma educação genuinamente livre e autônoma.<sup>65</sup>

O entendimento da educação como processo social indica que a teoria que estrutura os pensamentos e as práticas dos professores e os procedimentos dos alunos não é criada fundamentalmente por conta deles mesmos, mas decorre das relações sociais e das rotinas que se desenvolvem na escola e no contexto social em que esses vivem. Sendo partes da rotina social, a prática pedagógica e a vida escolar são dependentes da totalidade das formas de vida dos indivíduos que dela participam. Em decorrência, não é pela vontade subjetiva, solitária, que o professor poderá promover uma mudança significativa no processo pedagógico. Ele não pode, solipsisticamente, regular os problemas da educação, pois tal regulamentação depende de uma inteligência prática preordenada que determina sua forma de ser e proceder. A superação das limitações, das incongruências e das contradições inerentes ao processo pedagógicos está à mercê da reconstrução coletiva dessas formas preordenadas de pensar e de agir, o que, contudo, não dispensa, a contribuição individual de cada participante. Em outros termos, o resgate do poder emancipativo da educação depende da instauração de uma “comunidade comunicativa pedagógica” ou de uma “comunidade educativa”.

A visão crítico-comunicativa de educação pode contribuir, de outra parte, para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às ingerências sistêmicas, no sentido de avaliar a validade e a pertinência de certas determinações que procedem de órgãos oficiais, das diversas instâncias de poder, e incentivar a instauração de modalidades que se vinculem mais intensamente às questões pedagógicas que efetivamente envolvem o dia-a-dia do professor, o seu mundo da vida. Nesse sentido, o fortalecimento de organizações e de grupos de trabalho que promovam novas modalidades de práticas docentes e novos processos de aprendizagem devem ser valorizados. Na perspectiva da ação comunicativa, essas modalidades devem sempre ser avaliadas do ponto de vista do potencial comunicativo que apresentam, ou seja, do processo

---

<sup>65</sup> Cf. CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, 1996, p. 74-75.

interativo que promovem por meio da prática do discurso voltada ao entendimento. O discurso<sup>66</sup>, e não o agir estratégico, é que deve ser a modalidade que estabelece as condições para a legitimação do pensar e fazer pedagógicos. Assim, a formação do professor deve tornar-se um exercício do desenvolvimento do “discurso pedagógico”, destinado a buscar o entendimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo.

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

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

---

<sup>66</sup> O discurso, na perspectiva de Habermas, deve ser entendido como a possibilidade do uso de atos de fala para o entendimento, fundado na argumentação intersubjetivamente estabelecida. O discurso estabelece a condição de possibilidade da legitimidade das verdades e dos valores. (Cf. CMAC, p. 84 e seq.).



## CONCLUSÃO

Buscamos, no decorrer deste trabalho, acompanhar a argumentação desenvolvida por Habermas na tentativa de resgatar a capacidade reflexiva e crítica da razão humana, bem como identificar possíveis contribuições deste autor para fundamentar uma proposta educativa racional e emancipatória. Nosso desafio foi de encontrar em Habermas elementos que pudessem justificar a possibilidade e a necessidade de uma fundamentação racional da educação e nos auxiliar a repensar o seu papel em tempos em que se pregam a necessidade da desconstrução da razão, o fim do princípio da universalidade e a vitória final do relativismo e do neopragmatismo. O propósito que orientou este trabalho foi, portanto, o de destacar a dimensão produtividade da *Teoria Comunicativa* de Habermas do ponto de vista pedagógico, apontando as potencialidade de tal teoria, bem como os limites que apresenta diante dos desafios da educação contemporânea.

Podemos constatar que, em parte, essa pretensão foi alcançada. Como analisamos no decorrer do trabalho, a *Teoria Comunicativa* pode servir-nos para indicar as possibilidades e as exigências para que se restaure o poder emancipador da racionalidade dos indivíduos através de procedimentos de interação que reacoplem a educação ao mundo da vida e nele encontrem os pressupostos para a sua reconstrução racional e libertadora. Baseados em Habermas, podemos concluir que a fundamentação racional de educação é possível e necessária.

É *possível* uma vez que a razão comunicativa não tem apenas a capacidade de acolher e de reconhecer as limitações e os fracassos da racionalidade predominante na educação, mas também de recusá-los e transformá-los através da reconstrução da racionalidade baseada no entendimento consensual obtido através de argumentos isentos de dominação. Assim, a educação não está entregue à pura contingência e a um acontecer determinado exclusivamente pelas circunstâncias de cada momento. Pela razão comunicativa, por sua força quase-transcendental, a educação tem

possibilidade de manter o seu potencial crítico e seu poder de romper com as visões facciosas e dogmáticas de mundo.

É *necessária* pois, como a comunicação sistematicamente distorcida é um aspecto permanentemente presente na educação em decorrência da influência sistêmica e, especialmente, do domínio de uns sobre os outros (do professor sobre o aluno, do corpo diretivo sobre o professor...), a comunicação isenta de dominação converte-se na idéia regulativa da crítica a tais processos, bem como das ideologias e das patologias reinantes na sociedade.

O desafio central de Habermas foi reconstruir uma teoria sociofilosófica e uma metodologia capaz de orientar a ação social de forma racional e emancipadora. Sua preocupação reside em resgatar o potencial crítico-comunicativo da racionalidade, clarificando os pressupostos que tornam possível a compreensão humana e sua libertação: os pressupostos do entendimento, que já sempre se encontram presentes nas interações que os indivíduos realizam no mundo da vida, construindo o mundo social, transformando a natureza, produzindo conhecimentos e buscando o entendimento através de princípios e valores socioculturais. A racionalidade dos atos humanos e seu poder emancipatório são determinados pelas pretensões de validade inerentes ao agir comunicativo. Isso implica dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja emancipação. Nesse aspecto, a educação assume um papel de suma importância na formação do indivíduo comunicativamente competente, uma vez que não é somente pelo fato de existir a possibilidade de uma comunicação livre de dominação que ela se realiza automaticamente na sociedade. A comunicação pode ser distorcida ou reprimida do ponto de vista comunicativo e, mesmo que nunca possa ser totalmente eliminada, ela somente se realiza através de processos de aprendizagem em que os indivíduos se tornam competentes do ponto de vista comunicativo.

O potencial de libertação da racionalidade embutida no agir comunicativo é um processo que se apresenta na história da humanidade como uma força vingadora contra toda a tentativa de reducionismo e todo o tipo de comunicação distorcida. É uma força que age de forma concreta no processo histórico, na vida de indivíduos e grupos, promovendo a progressiva racionalização do agir humano e a diferenciação da estrutura simbólica do mundo. A racionalidade comunicativa

pode ser, portanto, detectada e reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral.

Habermas acredita que a emancipação humana depende da crescente reflexibilidade das tradições e das visões de mundo existentes; somente a reconstrução permanente dos valores e princípios da tradição através de processos públicos de argumentação fará emergir valores e normas cada vez mais universalizáveis e promoverá o avanço dos processos de coordenação das diferentes instâncias da sociedade por intermédio de consensos produzidos pelos próprios participantes através de argumentos. Sua concepção fundamenta-se em uma racionalidade que enfatiza o processo coletivo da busca da verdade e dos valores baseado na possibilidade de um consenso ideal, mesmo que sempre provisório e sujeito a novas reconstruções. O consenso, como critério de validação do pensar e agir humanos, aponta para uma construção processual que acontece pelo esforço e pela adesão responsável dos sujeitos em interação. A competência comunicativa dos sujeitos em interação permite concluir, segundo Habermas, que a humanidade pode continuar seu caminho de libertação através do aperfeiçoamento de sua vontade por um processo coletivo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento do potencial comunicativo envolve, já sempre, uma dimensão político-pedagógica, do que decorre que o sujeito não seja somente capaz de fundamentar racionalmente por argumentos o seu agir e pensar, mas, também, de responsabilizar-se pelos seus atos.

A emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental; ela só pode se realizar enquanto estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos. Em decorrência, a luta das ciências críticas e da educação com pretensão de libertação deve ser contra a realidade atual, que se caracteriza pela predominância da racionalidade técnico-científica, em que o cientificismo se apresenta como a manifestação mais acabada da moderna ideologia do capitalismo tardio. Ao colocar a ciência como única atividade dotada de sentido e o ideal do método científico como caminho seguro para o verdadeiro saber, o cientificismo desqualifica os demais campos do conhecimento e declara como sem sentido toda a forma de agir e de pensar que não seja técnica. A crítica deve lançar-se contra essa ideologia reducionista da racionalidade humana através da destruição da ilusão objetivista, mostrando que toda a experiência científica,

assim como todo o processo racional, já se encontra sempre referido a um horizonte prévio de compreensão e de interpretação intersubjetivo no seio da linguagem comum presente no mundo da vida e que, além do interesse técnico, a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipatórios. A reintrodução da visão globalizada dos interesses condutores do agir e pensar humanos é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e professores e para fazer da escola uma comunidade pedagógica comunicativa. Para tanto, a escola deve promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa, uma vez que a liberdade depende da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada unicamente em argumentos racionais. É na prática cotidiana da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo emancipador da humanidade.

Outro desafio que as reflexões de Habermas traz aos educadores refere-se à postura frente às visões neopragmáticas e relativistas de racionalidade, cujas influências sobre a educação podem levá-la à inércia e à indiferença diante dos problemas que afloram diuturnamente. O risco das visões pedagógicas neopragmáticas e pós-modernas, – ainda que não seja essa a intenção dos seus principais teóricos – pode facilmente levar a um convencionalismo moral e a um bairrismo cultural que, em última análise, se, de fato, não promovem, podem justificar a emergência de novos movimentos étnicos radicais ou o ressurgimento de movimentos totalitários. A circunstância de considerar a “pluralidade” como um bem em si mesmo e de sobrepor a “não-identidade” e a “diferença” à auto-identidade e à solidariedade, o relativismo e o neopragmatismo abrem espaço para todo e qualquer tipo de manifestação cultural ou identidade subjetiva, devendo admitir, em última instância, como também legítima, qualquer tipo manifestação, mesmo a mais totalitária e discriminadora. Como os valores não têm mais validade universal, apenas local, e como não existe hierarquia ou qualquer ordem passível de justificação no mundo, tudo se torna contingente e todo o saber se reduz à literatura ou manifestação cuja validade restringe-se ao contexto em que foi pronunciado. Isso, do ponto de vista educativo, torna-se extremamente problemático, pois a educação, assim agindo, não pode estabelecer nenhum valor ou princípio pedagógico ou promover qualquer tipo de formação de identidade, a não ser aquela que brota da

vontade subjetiva de cada indivíduo ou aquela imposta, ainda que sectária, pelo contexto sociocultural em que cada indivíduo vive. Isso implica dizer que a educação se reduz a ser um mero mecanismo de reprodução do *status quo* e o conhecimento passa a representar apenas uma manifestação de opinião, tendo seu valor reconhecido, quando muito, somente do ponto de vista expressivo ou estético. Com isso, a educação torna-se absolutamente desnecessária ou se reduz a uma instância em que o indivíduos apenas se dão ao trabalho de desconstruir as repressões que trazem em suas vidas, ou a expressar os sentidos e as compreensões que trazem em si mesmos. Isso, por mais importante que seja, não constitui razão suficiente do ponto de vista educativo. Como mostra Habermas, as ciências críticas e a educação devem ocupar-se da superação das visões ideológicas de mundo ou das compreensões sistematicamente distorcidas da vida, submetendo estas visões ou compreensões a um julgamento intersubjetivo tendo por base o princípio da universalidade – princípio U – e o princípio do discurso – princípio D.

O propósito de Habermas consiste em mostrar que é possível, ainda, acreditar em um padrão mínimo de racionalidade que permita à humanidade estabelecer relações minimamente éticas. Sua teoria tem a preocupação de evitar cair em uma nova metanarrativa e em um novo transcendentalismo, sem qualquer produtividade prática, e, ao mesmo tempo, de não ceder ao niilismo e ao relativismo pós-modernos e neo, que acabam, em última instância, negando qualquer possibilidade de se poder chegar a um conhecimento de validade universal, o que implica dizer que a humanidade pode se emancipar. Na linguagem humana encontra-se o telos que pode levar a humanidade a libertar-se das visões ideológicas repressoras e das concepções de mundo distorcidas ou restritivas. Pelo agir comunicativo, a humanidade pode fundamentar seu agir de forma racional e consciente, universalizando seus interesses e suas necessidades e decidindo de forma autônoma e livre seu próprio futuro. Não um futuro predeterminado idealisticamente nem um futuro triunfal de uma razão redentora, mas o futuro que se configura sempre de forma renovada em cada decisão tomada no cotidiano dos indivíduos quando agem comunicativamente e superam suas diferenças por meio de atos de fala e de discursos. Embora Habermas concorde que já não é possível fundamentar um futuro racional determinado necessariamente por leis da evolução histórica, é possível acreditar ainda no poder fundamentador de uma racionalidade comunicativa, pois, enquanto a humanidade tiver que sustentar argumentativamente seu pensar e seu agir, ela estará à mercê de princípios racionais.

Enquanto a humanidade não esgotar esse seu potencial, a educação continuará tendo um papel medular na formação de indivíduos comunicativamente competentes e socialmente responsáveis.

## BIBLIOGRAFIA

Textos do Autor:

- HABERMAS, Jürgen. History and evolution. **Telos**. St. Louis, USA: n.39, (5-44), 1979.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.
- \_\_\_\_\_. **Mudança estrutural da esfera pública**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Perfiles filosófico-políticos**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Teoría de la accion comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Teoría y praxis**. Trad. Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espí. Madrid: Tecnos, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Dialética e hermenêutica**. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- \_\_\_\_\_. A nova intransparência. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.18, (103-114), set./1987.
- \_\_\_\_\_. **La lógica de las ciencias sociales**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Ana M. Bernardo, José R. Meirelles Pereira, Manuel J.S. Loureiro, Maria A. E. Soares, Maria H. R. de Carvalho, Maria L. de Almeida e Sara C. Seruya. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico**. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- \_\_\_\_\_. Filosofias. **Le Monde**. São Paulo: Ática, (203-212), 1990.
- \_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: n. 26, (100-113), mar./1990.

- \_\_\_\_\_. A idéia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.74, (111-130), jan.-abr./1993.
- \_\_\_\_\_. **Passado como futuro**. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote, 1994
- \_\_\_\_\_. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. Vamireh Chacon. 2 ed. R. Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Cátedra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Ensayos políticos**. Trad. Ramón G. Cotarelo. Barcelona: Península, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Sobre Nietzsche y otros ensayos**. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Textos y contextos**. Trad. Manuel J. Redondo. Barcelona: Ariel, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, 2 volumes.
- \_\_\_\_\_. **Más allá del Estado nacional**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Trotta, 1997.

Outras bibliografias citadas ou consultadas

- ABBAGNANO, Nicola. y VISALBERGHI, Anton. **Historia de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido A. de Almeida. 2.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Trad. José M. Ripalda. Madrid: Taurus, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Minima moralia**. Trad. Luiz E. Bicca. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B.M. de Abreu. Campinas: Papyrus, a. XVII, n. 56, (388-411) dez./1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. e Intr. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. et al. **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Trad. Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- ALBA, Alicia de.(1995).**Posmodernidad y educacion**. Mexico: UNAM.
- APEL, Karl-Otto. **La transformación de la filosofía**. Madrid: Taurus, 1985, 2 tomos.
- \_\_\_\_\_. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 23, mar./1989.



- \_\_\_\_\_. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARAGÃO, Maria C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARANHA, Maria L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Otília B. e ARANTES, Paulo E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- AZÚA, Javier B. R. **De Heidegger a Habermas: hermenêutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea**. Barcelona: Herder, 1992.
- BACON, Francis. **Novum organum**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores)
- BARBOSA, Ricardo C. **Habermas e Adorno: dialética da reconciliação**. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.
- BELL, Daniel. **El fin de las ideologías**. Madrid: Tecnos, 1964.
- BERNSTEIN, Richard et al. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1994.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BRONNER, Stephen E. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas: Papyrus, 1997.
- BUBNER, Rüdiger. **La filosofía alemana contemporánea**. Madrid: Cátedra, 1991.
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**. Madrid: Morata, 1996.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRILHO, Manuel M. **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- CARVALHO, Maria do Carmo B. de (Org.). **Teorias da ação em debate**. São Paulo: Cortez, 1993
- CASTELLS, Manuel e outros. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto 3**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CASULLO, Nicolás (Org.). **El debate modernidad posmodernidad**. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1995.
- CEBRAP. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: n. 18, set./1978.
- CENCI, Ângelo (Org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- CHÂTEAU, Jean. **Los grandes pedagogos**. 6. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, (Col. Os pensadores).
- COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Col. Os Pensadores).

- CONNOR, Steven. **Teoria e valor cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.
- COTTINGHAM, John. **A filosofia de Descartes**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- CULLEN, C. A. J. Habermas o la astucia de la razón imperial. **Revista de Filosofia Latinoamerica**. n. 2, v.3/4, 1976.
- CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 12/04/1998.
- DALBOSCO, Cláudio. Ética discursiva: o problema da fundamentação do princípio da moral. **Veritas**. Porto Alegre, v. 41, n. 161, (75-95), mar./1996.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores).
- DUARTE, Rodrigo. **Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- DURÃO, Aylton B. **A crítica de Habermas à dedução transcendental de Kant**. Londrina: Ed. UEL, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
- DUTRA, Delamar J.V. **Razão e consenso: uma introdução ao pensamento de Habermas**. Pelotas: Ed.UFPel, 1993.
- FAVARETTO, Celso F. Pós-moderno na educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 17, n. 1/2 ,(121-127), jan.-dez./1991.
- FOLHA DE SÃO PAULO. 3 Caderno e Editorial. São Paulo, 27/03/98.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**.Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectivas**. São Paulo: Unesp, v. 16 (23-45), 1993.
- FUKUYAMA, Francis. O fim da história ? **Risco**, n.13, 1990
- \_\_\_\_\_. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

- GÁBAS, Raul. **J. Habermas: domínio técnico y comunidad lingüística**. Barcelona: Ariel, 1980.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia de exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GEUSS, Richard.(1988) **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus.
- GHIRALDELLI JR. Paulo e PRESTES, Nadja (Orgs.). **Filosofia, sociedade e educação**. Marília-SP.: Unesp, a. 1, n. 1, 1997.
- GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Nietzsche e a modernidade em Habermas. **Perspectivas**. São Paulo, v. 16, (47-65), 1993.
- GIANNOTTI, José A. Habermas: mão na contramão. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.31, out./1991.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez,1992.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes,1986.
- GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**. Campinas: Unicamp, v. 7, n.2, [20], (5-28), jul./1996.
- \_\_\_\_\_. e SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- GRAF, Alain. **As grandes correntes da filosofia moderna**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- GRENZ, Stanley. **Pos-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 1997.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.
- HAUG, Wolfgang F. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: Unesp, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Pinharanda Gomes, Lisboa: Guimarães, 1985.
- HEGEL, Friedrich. **Discursos sobre educação**. Lisboa: Colibri, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992, 2 volumes.
- HERRERO, Xavier. O problema da fundamentação última. **Kritérion**. n. 91, jul./1995.

- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião U. Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Teoría crítica**. Trad. Edgardo Albizu. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1976.
- HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Ed. Unb, 1993.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- JAMENSON, Frederic. **Pós-modernismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.
- JAY, Martin. **Dialéctica de la imaginación**. Madrid: Tecnos, 1988.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento ? In **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983.
- KARL, Frederick. **O moderno e o modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia no século XX**. Campinas: Papyrus, 1992.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LASH, Scott e outros. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Unesp, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1990.
- LOPARIC, Zeljko. Habermas e o terror prático. **Manuscrito**. v. XIII, n. 2, out./1990.
- LÖWI, Michel. A escola de Frankfurt e a modernidade. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.32,(119-127), mar./1992.
- LUHMANN, Niklas. **Sociedad y sistema: la ambición de la teoría**. Trad. Santiago L. Petit y Dorothee Schmitz. Barcelona: Paidós, 1990.
- MARDONES, José M. **Razón comunicativa y teoría crítica**. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1985.
- MARKERT, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 156, (306-319), maio-jun./ 1986.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, interação e sujeito: contribuição para uma teoria crítica de formação do homem na modernidade. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papyrus, n.44, (50-63), 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- MARQUES, Mário O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento e modernidade em construção**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MATOS, Olgária C.F. **Os arcanos do inteiramente outro**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MAZZI, Angela P. R. **Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro: PUC (Tese de doutorado em Educação), 1992.
- McCARTHY, Thomas. **La teoria crítica de Jürgen Habermas**. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Ideales e ilusiones**. Madrid: Tecnos, 1992.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELO E SOUZA, Nelson. **Modernidade: desacertos de um consenso**. Campinas: Unicamp, 1994.
- MENEZES, Edmilson. Kant e a pedagogia. **Educação e sociedade**. Campinas: Papyrus, a. 12, n.43, (463-477), dez./1992.
- MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1983.
- MONTEIRO, Luiz G. M. **Neomarxismo: indivíduo e subjetividade**. Florianópolis: EdUFSC, 1995.
- NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- OLIVA, Alberto (Org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.
- PETERS, Francis. **Termos filosóficos gregos**. Lisboa: Calouste, 1974.
- PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma Teoria Crítica da educação. **Educação e Sociedade**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Papyrus, a. 17, n. 56, dez./1996.
- PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação ?**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PINTO, José Marcelino R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- PINTO, F. Cabral. **Leituras de Habermas: modernidade e emancipação**. Coimbra: Fora do Texto, 1992.

- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PRESTES, Nadja. **Educação e racionalidade**. Porto Alegre: Edipuc, 1996.
- PUCCI, Bruno (Org.) et al. **Teoria crítica e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RICOER, Paul. **Ideologia e utopia**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Consecuencias del pragmatismo**. Madrid: Tecnos, 1996.
- \_\_\_\_\_. Habermas y Lyotard acerca de la postmodernidad. In: **Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos**. Barcelona: Paidós, 1993.
- ROUANET, Sérgio P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SADER, Emir (Org.). **O mundo depois da queda**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vozes do século XX: entrevistas da New Left Review**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Jair F. dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SCHÄFER, K. H. e SCHALLER, K. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SIMON, J. **Filosofia da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- SILVA, Luiz H. et al. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SIEBENEICHLER, Flávio. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.
- VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- \_\_\_\_\_. **En torno a la postmodernidad**. Bogotá: Anthropos, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. São Paulo: Unesp, 1994.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Economía y sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- WELLMER, Albrecht. **Sobre la dialéctica modernidad y postmodernidad**. Madrid: Visor, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ética y diálogo: elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso**. Barcelona: Anthropos, 1994
- WHITE, Stephen K. **Razão, justiça e modernidade: a obra recente de Jürgen Habermas**. São Paulo: Ícone, 1995.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Sobre la certeza**. Barcelona: Gedisa, 1988.
- ZERO HORA Caderno de Economia. Porto Alegre, 19/04/1998.
- ZUIN, Antônio A. S., PUCCHI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R. de.(Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.