

Agir comunicativo e educação libertadora descolonização do mundo da vida como tarefa educativa

Eldon Henrique Mühl¹

Resumo

O texto apresenta algumas idéias indicativas da pesquisa desenvolvida no campo das teorias educacionais que têm por referência a teoria crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente, a teoria da ação comunicativa, de Habermas. O trabalho expõe, de forma sucinta, o diagnóstico habermasiano sobre a crise do projeto da modernidade e analisa a produtividade da tese da "descolonização do mundo da vida" na reconstrução de um projeto de educação emancipadora.

Palavras-chave: formação de professores, fundamentos da educação, teoria crítica e educação emancipadora.

¹ Professor do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo; pesquisador na linha de pesquisa "Fundamentos da Educação na perspectiva da formação do educador" do mesmo programa; coordenador do projeto "Teoria crítica e educação emancipadora: da formação dissimulada à reconstrução do potencial crítico da educação", do qual participam como pesquisadores prof. dr. Nêdison Faria, prof. dr. Telmo Marcon, prof. me. Elli Benincá, prof. ms. Vilmar Pereira e os acadêmicos Júlio Cezar Werlang (mestrando), Carla Caus (Pibic/Fapergs) e Cinara R. Cecchin (Pibic/UPF).

A sociedade moderna e sua crise do ponto de vista de Habermas

A crise da escola atual insere-se na crise da sociedade moderna. Esta crise é causada, no entender de Habermas,² pela incapacidade do sistema econômico capitalista de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria e pelo limite do poder de legitimação da esfera política de dissimular as causas desses conflitos. Segundo o pensador alemão, o que tem causado as patologias da sociedade moderna não é o desenvolvimento da racionalidade científica e técnica – da racionalidade instrumental, mas a crescente intervenção das instâncias da economia e do poder sobre a instância do mundo da vida.

Habermas desenvolve a sua teoria da modernidade reconstruindo a teoria de Weber sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. Considera que Weber teve 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, no entanto, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando-o à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade. (TAC 1, p. 197-198)

O pensador alemão pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive da educação, usando

como referência o 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 (TAC 2, p. 451). 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. (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. 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 pelas esferas sistêmicas. 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.³ Já a esfera sistêmica assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição e a organização de papéis: 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 percebe, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao

assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador. (TAC 2, p. 452-453)

O autor, na sequência 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 como um sistema enquanto tal. No entanto, 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.⁴

Na mesma perspectiva, Habermas 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 consequências 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 e torna-se obra de profissionais. 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, 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. (TAC 2, p. 469)

A educação atual e suas patologias inserem-se nesse contexto de colonização do mundo da vida. A perda de sentido e a perda de liberdade, principais patologias da educação atual, podem ser analisadas dentro deste quadro da “colonização do mundo da vida”, configurado pela crescente

monetarização e burocratização da esfera escolar.

Uma leitura habermasiana da crise da escola moderna

A escola surge na história de humanidade e se estabelece como 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. Na modernidade, ela passa a assumir um duplo papel: servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida transforma-se, progressivamente, em instância determinada por critérios sistêmicos, passando, dessa forma, a nela confluir mais intensamente uma dupla determinação: a do mundo da vida e a do sistema.

A predominância da racionalidade sistêmica traz como conseqüência, no entendimento de Habermas, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores, de alunos e de toda a comunidade escolar. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologicizada, 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. (Habermas, 1994, p. 94)

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural escolar, deixando esta 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, aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática, para tornar-se um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema econômico e político.

A dominação sistêmica torna-se 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. Sua predominância 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.⁵

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico 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.⁶

O conhecimento, nessa perspectiva, assume a dimensão de mercadoria ou recurso de competitividade e sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a conotação como valor epistemológico e como significação social. Ou seja, 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.

A monetarização empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o mercado passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto – o melhor conhecimento – é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assuma ares de competitividade mercantil. À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora.

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 como uma construção, um processo.”⁷ Na perspectiva monetarista, a educação é um negócio como qualquer outro e a cultura desenvolvida na escola não passa de uma mercadoria. Com isso, a escola configura-se como mais um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a “semicultura”.⁸ 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.⁹

A tarefa da educação atual implica opor-se a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”. (MEEP, p. 200) 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.

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. (MEEP, p. 522) Esse processo se realiza através da “implantação dos princípios do Estado de direito”, que, embora possa trazer alguns benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar – geralmente 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.”¹⁰ 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 se tornando inconseqüentes.

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar interfere na formação da identidade da 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 patologias. Diz Habermas:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privado. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status. (MEEP, p. 185)

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, 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. Escreve o autor:

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. (PRMH, p. 102)

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

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 da 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.

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. 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 à televisão isoladamente. Somente penetrando nas falas dos indivíduos e nos processos de entendimento que os mesmos estabelecem entre si é que qualquer empreendimento terá sucesso e poderá promover a emancipação.¹¹ 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.” (TAC 2, p. 484)

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. O mundo da vida deve ser o referencial primeiro 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 sendo portador de 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. 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.

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.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVII, n. 56, dez. 1996.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- 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.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 94.
- _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.
- ## NOTAS
- Nesta exposição, estaremos utilizando como principal referência os seguintes textos: HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987 e *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987 (daqui em diante TAC 1 e TAC 2).
 - Sobre as consequências dessa intromissão do sistema na esfera privada, veja, HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 169 e s. (daqui em diante, MEEP).
 - Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, e HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.
 - Habermas apresenta um quadro-síntese das principais patologias do processo de colonização do mundo da vida, em TAC 2, p. 203, figura 22.
 - "A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo". (Habermas, 1994, p. 74)
 - FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, 1995, p. 85.
 - "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, ano

XVII, n. 56, dez. 1996, p. 389).

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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. (TAC 2, p. 558)