

Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica

Theory of communicative action and pedagogical praxis

Pedro Goergen*

Resumo

O presente ensaio é uma tentativa de aproximar as reflexões de Habermas sobre sociologia, política, epistemologia, ética e filosofia do contexto educacional. Acompanhando o próprio projeto que Habermas apresenta na obra *Teoria da ação comunicativa*, o autor divide sua exposição em três momentos: no primeiro, analisa o conceito de razão comunicativa; no segundo, reconstrói a teoria da modernidade de Habermas à base dos conceitos sistema e mundo da vida; no terceiro momento, procura extrair algumas inferências dessas reflexões para a área da educação e da prática pedagógica. A conclusão indica que a filosofia de Habermas, particularmente a sua *teoria comunicativa*, nos sugere gestos de resistência contra os poderes constituídos sobre as bases de uma racionalidade monológica, instrumental, e que novos gestos poderão ser produzidos no horizonte do paradigma da intersubjetividade.

Palavras-chave: práxis pedagógica, ação comunicativa, Habermas.

Introdução

Mesmo que não estejamos de acordo com Eric Bronner, que se refere a Jürgen Habermas como o “inquestionável e mais enciclopédico e produtivo pensador do pós-guerra”,¹ parece consensual a opinião de que se trata de um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX. Por outra parte, é consensual também que Habermas é um autor muito polêmico, cujas teses são aplaudidas por uns e rejeitadas por outros. Suas posições vêm enredadas numa linguagem rebuscada e complexa, que, acrescida do fácil uso de conhecimentos enciclopédicos com relação a temas e autores, assusta leitores e intérpretes. Quem se dispõe a ler Habermas

* Doutor em Filosofia pela Ludwig Maximilians Universität München - UNI München - Alemanha com pós-doutorados pela Universität Bochum e pelo Instituto Max-Planck da Alemanha. Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. E-mail: goergen@unicamp.br

logo percebe que, para entendê-lo, é preciso familiarizar-se com vários outros autores cujos pontos de vista aparecem crítica e criativamente incorporados, quais fios teóricos que vão sendo tecidos pacientemente até formar um tecido novo, original.

As divergências em torno do pensamento de Habermas fundam-se, em grande medida, no próprio caráter dos temas por ele abordados. Sirvo-me das palavras de Bronner para resumir alguns desses aspectos polêmicos:

Há a recusa de sua teoria democrática em confrontar o impacto diferenciado do processo de acumulação e sua incapacidade de penetrar os isolados subsistemas institucionais de uma sociedade cada vez mais complexa. Há os argumentos suspeitos quanto ao caráter “pós-metafísico” da nova filosofia lingüística; sua incapacidade de sair de uma estrutura antropológica e de fornecer quaisquer princípios para uma “especificidade histórica” (Korsch) e suas tentativas de substituir uma evolução abstrata da evolução moral por uma filosofia da história e uma teoria da sociedade. Há a paralisia da ética do discurso quando se defronta com questões como a mobilização das massas, o papel da violência, o desequilíbrio estrutural do poder e a influência dominante exercida por interesses inflexíveis. Há a relutância em encarar o fato de que sua efetividade depende de uma anterior percepção institucional de seus pressupostos liberais.²

A lista dessas divergências poderia ser facilmente ampliada e encontraria variações quase ilimitadas a depender da perspectiva de cada leitor.

Aqui nos interessa apenas mencionar as dificuldades para explicitar o caráter

polêmico das posições de Habermas que recebem críticas de quase todos os lados. Os marxistas ortodoxos o condenam há muito tempo. Habermas, que inicialmente se dispôs a desenvolver uma reconstrução do materialismo histórico, cai sob suspeita após suas incursões mais recentes nos domínios da filosofia da linguagem, uma vez que esse caminho pode representar o esvaziamento do propósito anterior. Mesmo assim, “permanece um homem de esquerda”, que merece o repúdio dos conservadores que o “castigaram sem piedade”.³ Ademais, são bem conhecidos seus envolvimento nos debates com os positivistas, com os representantes da *teoria dos sistemas*, com os historiadores (*Historikerstreit*), com os representantes da *primeira teoria crítica* e com os chamados *pós-modernos*.⁴

Além de suas abordagens sistemáticas sobre questões teóricas no campo da sociologia e da filosofia que marcam sua história intelectual desde o seu famoso debate com os estudantes nos anos sessenta, Habermas nunca deixou de envolver-se nas discussões dos grandes temas políticos, econômicos e culturais de sua época. Sua voz é presença certa e respeitada nos grandes diários e semanários não só da Alemanha e da Europa, mas do mundo inteiro.

Essas rápidas lembranças não têm aqui outro sentido senão o de assinalar o caráter de quase-atrevimento da tentativa de estabelecer a relação entre a teoria da ação comunicativa, que repre-

senta o cerne da obra de Habermas e para a qual confluem os impulsos de seus trabalhos anteriores e de onde emanam projetos de composições mais recentes, e a prática educativa. Essa tentativa só pode ser limitada, seletiva e provisória. Meus comentários não vão além de um ensaio sobre a relevância do pensamento de Habermas para a educação, cuja fecundidade ainda depende do debate que venha a provocar. Julgo também, consoante ao próprio espírito e procedimento metodológico de Habermas, que tal aproveitamento não se dará por simples aderência aos seus pontos de vista e por tentativas (desde já inócuas) de transferência desses ao campo educativo, mas pelo debate de suas idéias, cuja riqueza, de certo modo, independe da concordância ou não com seus pontos de vista. Entendo que de um autor só podemos aprender algo se levarmos a sério sua intenção e analisarmos as instrutivas contradições em que se vê envolto no desenvolvimento de seu projeto.

Habermas, excetuadas algumas incursões circunstanciais, não se dedica *expressis verbis* aos temas da educação, o que, porém, não significa que seu pensamento deva ser descartado como irrelevante para a área. Toda a sua obra está dedicada aos grandes temas sociológicos, políticos, epistemológicos e éticos que envolvem o ser humano na busca de luzes que permitam reconhecer as dificuldades e vislumbrar caminhos para a construção de uma sociedade mais dig-

na, democrática e justa e de um ser humano mais livre, autônomo e feliz. O que poderia ser mais importante para a educação?

Não creio, repito, que da teoria de Habermas se possam extrair receitas diretamente aplicáveis ao contexto educacional, mas creio, sim, que dela emergem impulsos teóricos e desafios críticos que a teoria educacional pode colocar com proveito na sua agenda de debates. De modo especial, penso que Habermas nos ajuda a detectar certas patologias ocorridas ao longo do processo de modernização que afetam também a educação e escola modernas.

Acompanhando o próprio projeto de Habermas, apresentado na *Teoria da ação comunicativa*,⁵ divido minha exposição em três momentos, dedicados, respectivamente, ao conceito de razão comunicativa, à tese do desacoplamento/colonização entre sistema e mundo da vida e a algumas inferências desses aspectos da teoria de Habermas para a prática pedagógica.

Embora transpareça ao longo de todo o texto, quero adiantar, desde logo, que não descarto a esperança no projeto iluminista, apesar das justificadas críticas⁶ que exigem correções de rota. Seguindo Habermas, acredito que o projeto iluminista incorreu em muitas aporias e está inacabado, mas que nem por isso deve ser abandonado. Acredito, pois, na capacidade transformadora e de auto-superação da sociedade.

O conceito de razão comunicativa

É característico da filosofia contemporânea nos seus mais diferentes domínios preocupar-se com as condições formais da racionalidade do conhecimento, do entendimento lingüístico e da ação, das experiências cotidianas ou dos discursos sistematicamente organizados. Nesse contexto, assume particular importância a teoria da argumentação uma vez que a ela cabe a tarefa de reconstruir os pressupostos e condições estruturais (pragmático-formais) do comportamento explicitamente racional,⁷ ou seja, no centro da filosofia pós-metafísica moderna encontra-se o tema da racionalidade na forma de uma teoria da racionalidade.

Aparentemente, assim, parece que o pensamento filosófico abre mão de uma relação de totalidade e perde sua auto-suficiência. Na verdade, o que se perde são as tentativas de fundamentação última. Com isso, modifica-se profundamente a relação entre filosofia e ciências. As teorias das modernas ciências experimentais sustentam uma pretensão normativa e universalista que não se ancora mais em princípios de caráter ontológico ou metafísico. A sua validade só pode fundamentar-se na reconstrução sistemática de caráter teórico-racional, com apoio em análises empíricas da própria história da ciência, no contexto do desenvolvimento social. Isso que vale para as ciências vale também para outros

âmbitos sejam eles teóricos, moral-práticos ou, mesmo, estéticos da racionalidade. Todos eles passam a reger-se pelo mesmo princípio e tornam-se espaços autônomos, dominados por especialistas.

Para Weber, a passagem do mundo medieval para o moderno encontra-se no processo de racionalização, que se dá pela ampliação do saber empírico, da capacidade de predição, bem como do domínio instrumental e organizativo sobre os processos empíricos.⁸ “Com a ciência e a técnica, com a arte autônoma e os valores relativos à apresentação expressiva que o sujeito faz de si mesmo, com as idéias universalistas que subjazem ao direito e à moral, se produz uma diferenciação de três esferas de valor, cada uma das quais obedece à sua própria lógica.”⁹ É, respectivamente, a lógica da verdade e do êxito, para a esfera cognitiva; a lógica da justiça e da retidão normativa, para a esfera prático-moral, e a lógica da beleza, da autenticidade e da veracidade, para a esfera expressiva.

Assim, constituem-se três complexos de racionalidade: a) a atitude objetivante frente à natureza externa e frente à sociedade forma um complexo de racionalidade cognitivo-instrumental que envolve a ciência, a técnica e as tecnologias sociais; b) a atitude de conformidade normativa frente à sociedade e frente à natureza que circunscreve a racionalidade prático-moral, envolvendo o direito e a moral; c) a atitude expressiva frente à natureza interna e a nature-



za externa circunscreve a racionalidade estética.¹⁰ Segundo Habermas, podem ocorrer desequilíbrios entre esses complexos de racionalização quando se estabelece um modelo seletivo de racionalização, ou seja, quando um (pelo menos um) dos três componentes constitutivos da tradição cultural não é objeto de uma elaboração sistemática ou quando uma (pelo menos uma) das esferas culturais de valor fica apenas institucionalizada de forma insuficiente, vale dizer, sem que tal institucionalização tenha efeitos estruturais para a sociedade global, ou quando uma (pelo menos uma) das esferas da vida se impõe de tal maneira sobre as outras, que submete as outras ordens da vida a uma forma de racionalidade que lhes é estranha.¹¹

Embora sempre tenha existido o problema de assegurar, dentro da diversidade de situações sociais de ação e das esferas da vida, a unidade do *mundo da vida*, essas diferenças sempre puderam ser absorvidas pela figura mítica ou pela imagem religioso-metafísica do mundo, que cumpriam uma função fundadora de unidade. As imagens religiosas e metafísicas do mundo, ética ou cognitivamente racionalizadas, mantinham, ordenados através dos seus arquétipos (Deus, natureza, razão), “os três aspectos sob os quais o mundo tornar-se-ia, depois, acessível à elaboração racional como mundo objetivo, ou mundo social, ou mundo subjetivo”.¹² Segundo Habermas, é “justamente esta capacidade integradora que está colocada em questão nas socie-

dades modernas com a diferenciação das esferas culturais de valor”.¹³

Weber expõe a tese da perda de sentido, que se constata na medida em que a razão se dissocia numa pluralidade de esferas de valor, destruindo sua própria unidade.¹⁴ Segundo ele, essa perda de sentido é o grande desafio diante do qual se vê o indivíduo para reconstruir a unidade no âmbito de sua biografia, de sua personalidade, a unidade que já não é possível reconstruir no âmbito da sociedade. Tarefa difícil, esperança de desesperançado, na medida em que a própria autonomia interior está ameaçada porque “na sociedade moderna já não se encontra nenhuma ordem legítima capaz de garantir a reprodução cultural das correspondentes orientações valorativas e das correspondentes disposições para a ação”.¹⁵

Habermas, ao contrário, defende a posição de que, entre as diferentes esferas, que, para Weber, já não convergiam, é possível um entendimento acordado. A partir da crítica da imagem de Weber do dilaceramento das sociedades modernas nos três complexos de racionalidade, que, com o desaparecimento das imagens tradicionais do mundo, já não encontram uma institucionalização equilibrada na ordem da vida e já não determinam por igual a prática da vida cotidiana, Habermas desenvolve o seu conceito de ação comunicativa, que “centra seu interesse no entendimento lingüístico como um mecanismo de coordenação das ações [...]”.¹⁶

Habermas desenvolve um conceito de racionalidade que se projeta em duas direções: a) de uma racionalidade cognitivo-instrumental, que “tem a conotação de uma auto-affirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um contexto contingente”;¹⁷ b) de uma racionalidade comunicativa, que “possui conotações que, em última instância, remontam à experiência central da capacidade de concordar sem coações e gerar consensos com base numa fala argumentativa em que os diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, se asseguram, por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas”.¹⁸

Ambos os tipos de racionalidade, embora ostentem igualmente um saber proposicional, distinguem-se pela utilização desse saber: a razão cognitivo-instrumental objetiva a manipulação instrumental e a razão comunicativa o entendimento comunicativo. São, pois, dois modelos de racionalidade aos quais subjazem procedimentos e objetivos diferentes. Paz Gimeno resume bem a idéia de Habermas:

O interesse de Habermas, ao tomar como ponto de partida a tese weberiana acerca da diferenciação de diversas esferas de valor com uma lógica interna própria, torna-se

aqui evidente. Convencido de que um conceito de racionalidade não pode ficar circunscrito à estreiteza dos supostos subjetivistas e individualistas, pretende fundamentar um conceito de razão que integre os aspectos cognitivos, com os prático morais e expressivos, de forma que, atendendo às diferentes pretensões de validade às quais correspondem estes aspectos – produtos de diversas esferas de valor diferenciadas –, podem introduzir-se critérios ajustados a elas, mostrados, em forma de argumentação, que permitem avaliar as ações humanas como racionais ou irracionais. Esta é a pretensão básica de Habermas ao longo de sua obra: mostrar a possibilidade de uma razão comunicativa que permita construir sociedades mais justas e humanas.¹⁹

A racionalidade comunicativa defende o ponto de vista de que existem proposições que têm boas razões mesmo sem estarem vinculadas a pretensões de verdade ou eficiência. No contexto da comunicação, não são racionais apenas aquelas proposições que fazem afirmações e são capazes de defendê-las frente às críticas, aduzindo evidências lógicas ou empíricas, mas também aquelas competentes em justificar sua ação mediante a interpretação de uma situação à luz de expectativas legítimas de comportamento.²⁰ Da mesma forma que os atos de fala constataativos, também aqueles regulados por normas ou auto-apresentações expressivas têm um caráter de manifestações providas de sentido, ou seja, podem ser inteligíveis, com legítima pretensão de validade, e suscetíveis de crítica, embora não apontem para um estado “objetivo” de coisas, mas tão-somente para a validade de normas ou vivências subjetivas que fazem parte do

mundo social ou subjetivo. Essas ações têm sua racionalidade ancorada no contexto de um *mundo de vida*, que descansa sobre o reconhecimento de um mundo intersubjetivo de pretensões de validade, suscetíveis de crítica.

O reconhecimento intersubjetivo remete à prática da argumentação como instância de apelação. Assim, Habermas desenvolve um conceito de racionalidade comunicativa que faz referência a uma conexão sistemática de pretensões universais de validade que devem ser adequadamente desenvolvidas por meio de uma teoria da comunicação. Nesse modelo de racionalidade, a validade constitui-se por meio de processo argumentativo, entendendo-se por argumentação “o tipo de fala através da qual os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornaram duvidosas e tratam de aceitá-las ou rejeitá-las por meio de argumentos”.²¹ Comportar-se racionalmente significa, então, estar disposto a expor-se à crítica e a participar de processos de argumentação. Tal processo argumentativo de fundamentação está intimamente ligado ao de aprendizagem, pois implica a crítica de argumentos e posições que, quando justificada, deve levar à correção das pretensões de validade anteriormente defendidas.²²

Habermas distingue vários ambientes em que esse processo de argumentação/fundamentação pode acontecer. O primeiro deles é o do *discurso teórico*, o processo de argumentação que tematiza as pretensões de verdade que se tornaram

problemáticas, esse é o contexto da ciência; outro é o *discurso prático*, que tematiza a validade das normas. Os dois processos são distintos um do outro, mas é certo que, no campo do agir prático, também pode ser alcançado um consenso fundamentado. Habermas assume, portanto, uma posição cognitivista no campo da ética, ou seja, defende a idéia de que as questões práticas (éticas), em princípio, podem também ser decididas argumentativamente. Para além desses dois espaços, Habermas agrega que não existe um meio reflexivo apenas para os âmbitos cognitivo-instrumental e prático-moral, mas também para a manifestação de valores estéticos (aprendidos na cultura), para as manifestações psíquicas, enquanto processo de auto-reflexão sobre a subjetividade (crítica terapêutica), bem como para as manifestações simbólicas (regras lingüísticas).

Por meio desse conceito ampliado de razão, Habermas procura dar conta de sua tese de que há formas de argumentação legítima que ultrapassam os limites da lógica formal dedutiva ou indutiva. O conceito de legitimidade distingue-se do de verdade (peculiar às ciências), mas preserva seu sentido crítico, transcendendo as restrições espaciotemporais, sociais e subjetivas. Abre, portanto, a perspectiva de uma teoria mais ampla de razoabilidade, que vai além da lógica formal e indutiva. Essa perspectiva ampliada de razão tem implicações diretas em diversos campos da filosofia, da epistemologia, da ética e da

filosofia da linguagem e, como espero mostrar adiante, também da educação.

A teoria da ação comunicativa não é senão o detalhamento teórico de algo que tem profundas implicações epistemológicas, morais e estéticas: a busca cooperativa da verdade.²³ Essa busca consiste no processo discursivo entre proponentes e oponentes que tematizam uma pretensão de validade que se tornou problemática, exoneram-se da pressão da ação e da experiência, adotando uma atitude hipotética, e examinam com razões se procede ou não reconhecer a pretensão defendida pelo proponente. Os argumentos são os meios pelos quais se pode obter um entendimento intersubjetivo acerca da pretensão de validade, meio, portanto, pelo qual uma opinião pode transformar-se em saber.

Isso significa que as pretensões de validade são, em princípio, suscetíveis de crítica porque se apóiam em conceitos formais de mundo e pressupõem um mundo comum para todos os observadores possíveis, ou seja, um mundo intersubjetivamente compartilhado por todos os membros de um grupo. Desse modo, as pretensões de validade exigem uma postura racional que renuncia ao pré-julgamento com relação aos conteúdos das afirmações. Aquilo que no mundo mítico, por causa da desdiferenciação conceitual entre mundo objetivo e mundo social, entre realidade e linguagem, ainda não era possível, agora é viável: os conteúdos da imagem lingüística diferenciam-se da realidade, tornando pos-

sível a crítica. Para que isso se tornasse possível, foi necessário proceder a uma distinção entre um mundo objetivo, externo, do estado de coisas existentes, e um mundo subjetivo, interno, das normas vigentes. Somente sobre o fundo do mundo objetivo as proposições que pretendem ser verdadeiras podem ser criticadas e consideradas falsas ou verdadeiras, e somente sobre o fundo de uma realidade normativa que se tornou objetiva, as intenções, desejos, ou atos podem ser considerados legítimos ou não.

Habermas substitui a terminologia ordinária que fala de dois conceitos simétricos de mundo interno e externo por “mundo subjetivo” e “mundo objetivo” e social. O mundo subjetivo é o mundo das vivências às quais somente cada um indivíduo tem acesso privilegiado; o mundo objetivo é o da totalidade dos fatos e o mundo social, o da totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas. A essas três dimensões da realidade – a objetiva, a subjetiva e a social – correspondem três atitudes distintas. A atitude expressiva revela algo de sua subjetividade do indivíduo; a atitude objetivante é a atitude que o sujeito assume ao observar e manipular as coisas e acontecimentos; a atitude social ou de conformidade/não-conformidade é aquela assumida pelo indivíduo frente às expectativas de seu entorno como participante da interação.

O que Habermas está querendo dizer é que à compreensão moderna de mun-

do certamente subjazem estruturas universais de racionalidade, mas que as sociedades ocidentais fomentaram uma compreensão distorcida dessa racionalidade, centrando-a apenas na sua forma cognitivo-instrumental e em seus procedimentos. Segundo ele, quanto mais os procedimentos científicos levarem a uma visão reificada da ordem do mundo, ou seja, quanto mais mítica for essa visão, menor será o espaço de interpretação e de crítica dessa realidade. “Na medida em que o *mundo da vida* de um grupo social for interpretado a partir de uma imagem mítica do mundo, os indivíduos a ele pertencentes, se vêem liberados do peso da interpretação, mas, em contrapartida, se vêem também privados da oportunidade de chegar por si mesmos a um acordo suscetível de crítica.”²⁴ E aqui, se me é permitido um rápido olhar para Adorno, vem à memória a argumentação desenvolvida na *Dialética do esclarecimento* de que o domínio completo da razão pelos imperativos da ciência e tecnologia representa um retorno ao mundo mítico do qual o homem sempre procurou se livrar.²⁵

Assim, Habermas busca distanciar-se do conceito de ação desenvolvido por Weber, que, segundo ele, era concebido monologicamente. “Weber não parte da relação social. Só considera como aspecto suscetível de racionalização a relação meio-fim de uma ação teleológica concebida monologicamente.”²⁶ Pela prática comunicativa, os sujeitos se assegu-

ram de um contexto comum de suas vidas, o *mundo da vida*, que intersubjetivamente compartilham. No caso desse modelo, as condições de validade remetem a um saber de fundo, compartilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação e, por isso, Habermas o introduz como conceito complementar ao de ação comunicativa.

Sistema e mundo da vida: desacoplamento e colonização

Dos vários fios teóricos que Habermas puxa para compor o tecido de sua teoria, certamente o pensamento de Weber é um dos mais importantes. Para esse sociólogo alemão, como vimos, a modernidade caracteriza-se por uma “diferenciação de esferas de valor e de estruturas de consciência que tornam possível uma transformação crítica do saber tradicional, guiada por pretensões de validade específicas para cada esfera”.²⁷ Esse processo representa a condição necessária para a institucionalização de sistemas de saber e de processos de aprendizagem diferenciados conforme cada uma dessas esferas.

Embora admitindo que a análise de Weber “continua sendo o enfoque mais promissor para explicar as patologias sociais que se apresentam como seqüela da modernização capitalista”,²⁸ Habermas reconhece em sua teoria uma série de problemas. O principal deles é que Weber teria investigado a racionalização do sistema de ação apenas do

ângulo da racionalidade cognitivo-instrumental. Habermas pretende fazer, frente a essa deficiência, primeiro, com a introdução de um “conceito mais complexo de racionalidade que permita assinalar o espaço que para a modernização da sociedade abre a racionalização das imagens do mundo sobre as quais se apoia o ocidente”,²⁹ pois, somente assim, teremos condições de superar o estreitamento cognitivo-instrumental da racionalidade, incluindo os aspectos prático-morais e estético-expressivos. Isso vimos no item anterior. Em segundo lugar, o que quero comentar agora, Habermas sugere uma outra leitura da racionalização ocorrida ao longo do processo de modernização, desvendando-lhe uma nova face.

O conceito de *ação comunicativa* não pode ser entendido sem o complemento necessário a que Habermas denomina de *mundo da vida*. Esse conceito, à primeira vista um tanto difícil de ser definido, é na realidade bastante simples. Imaginemos um processo de interação lingüística em que os participantes procuram entender-se sobre algo, sobre algum tema, por exemplo. Para que um entendimento possa ser alcançado e para que os participantes possam orientar suas ações com base nesse entendimento, é necessário que eles possam referir-se a um chão comum de conceitos, representações, valores etc. a respeito do qual estão de acordo. O assunto, objeto da interação lingüística, deve estar inserido num âmbito de relevância

que representa algo comum para os envolvidos. Essa interpretação está dada pelo *mundo da vida* que os participantes da interação têm como que às suas costas do qual o tema concreto é apenas um recorte. Conforme Gimeno, “o conceito de *mundo da vida* [...] atua como pano de fundo das ações comunicativas, vale dizer, como esquema intersubjetivo de significados dentro do qual se movem em comum os participantes na interação”.³⁰

Essa base comum sobre a qual já há um acordo prévio é o *mundo da vida*, o qual desempenha um papel constitutivo dos processos de entendimento já que nos fornece a pré-compreensão das coisas que vamos desenvolvendo enquanto crescemos num determinado contexto cultural. É um saber implícito, holisticamente estruturado e que não está à nossa disposição para ser tematizado, a não ser quando se torna problemático, ou seja, quando é insuficiente para continuarmos a nos entender.³¹ Em outros termos, o *mundo da vida* é o contexto das convicções às quais recorremos para nos entendermos e chegarmos a um acordo. Nas palavras de Habermas, também podemos entendê-lo como “o acervo lingüisticamente organizado dos supostos de fundo que se reproduz na forma de tradição cultural”.³²

Sob esse pano de fundo, os participantes de um processo comunicativo conectam entre si suas interpretações referidas ao mundo objetivo, social e subjetivo. O conceito de *mundo da vida* permite que o falante que atua comunicativamente

se entenda tanto como iniciador da ação pela qual é responsável quanto como produto das tradições culturais nas quais ele vive, dos grupos sociais a que pertence, dos processos de socialização aos quais está sujeito. Visto desde a perspectiva da ação orientada ao entendimento, serve tanto para manter e reproduzir a tradição cultural quanto para renovar criticamente esse saber cultural. A função geral que desempenha “serve para a manutenção da ordem existente e, ao mesmo tempo, para introduzir através dela (ação voltada ao entendimento) os elementos críticos e de transformação necessários para emancipar a sociedade e seus membros das redes de domínio”.³³ Numa palavra, o *mundo da vida* é o saber de fundo comunicativamente estruturado, a partir do qual ordenamos nossos processos de entendimento e justificamos nossas ações.

O ponto a que Habermas pretende chegar resume-se na tese de que “a racionalidade cognitivo-instrumental ultrapassa os âmbitos da economia e do Estado, invadindo os âmbitos da vida comunicativamente estruturada e assumindo neles a primazia às custas da racionalidade prático-moral e prático-estética, o que provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida”.³⁴ O *mundo da vida*, progressivamente racionalizado, fica desacoplado dos “âmbitos da ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a economia e a administração estatal e cai sob sua dependência”.³⁵

Diferentemente de Weber, Habermas entende, portanto, que a relação paradoxal não se dá entre diversos tipos de orientação da ação, ou seja, entre a ação cognitiva, a prático-moral e a prático-expressiva, mas entre diferentes tipos de integração social: *sistema* e *mundo da vida*. Habermas elabora um conceito de sociedade articulado em dois níveis: a perspectiva do *sistema*, composto pelos subsistemas da economia e do Estado, e a perspectiva do *mundo da vida*, que integra a esfera da vida privada e a esfera da opinião pública. No âmbito do *sistema*, as relações de intercâmbio são reguladas por meios de controle que são o dinheiro e o poder, ao passo que no âmbito do *mundo da vida* as relações são estruturadas comunicativamente.

O *sistema* representa um espaço de ações formalmente organizadas onde o ator se engaja no papel de trabalhador ou cliente. À medida que os atores assumem esses papéis, eles se desligam dos contextos do *mundo da vida* e adaptam seu comportamento aos ditames das ações formalmente organizadas. Como trabalhador, a pessoa submete-se a um processo de monetarização e, como cliente dos serviços do Estado, a um processo de burocratização.

Sempre que o *mundo da vida* tem necessidade de adaptar-se ao mundo sistêmico, é necessário que seja instaurado um processo de abstração (transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato), pois “os meios dinheiro e poder só podem regular as relações de in-

tercâmbio entre *sistema* e *mundo da vida* na medida em que os produtos do *mundo da vida* se ajustem aos meios de controle através de um processo de abstração real que os reduz a meros *inputs* do respectivo sistema”.³⁶

Trata-se da monetarização e da burocratização do trabalho e dos serviços estatais. Historicamente, essa transformação só pode ser realizada às custas das formas de vida tradicionais. Nessa abstração consiste a colonização do *mundo da vida*, que subjaz aos fenômenos de coisificação que se registram no contexto do capitalismo tardio. Somente na medida em que

os componentes do modo de vida privada e a forma de vida político-cultural são arrancados de seu espaço vital e de seu contexto histórico e biográfico mediante a redefinição monetária de metas, relações e serviços, e das estruturas simbólicas do mundo da vida mediante a burocratização das decisões, dos deveres e direitos, de responsabilidades e dependências, começa a fazer-se sentir que os meios dinheiro e poder só se ajustam a determinadas funções. [...] Estes meios fracassam nos âmbitos da reprodução cultural, da integração social e da socialização; nestas funções não podem substituir o mecanismo de entendimento como mecanismo coordenador das ações.³⁷

Esse aspecto é o objeto da crítica de Habermas quando afirma que a monetarização e a burocratização ultrapassam os limites da normalidade ao instrumentalizar e, assim, enrijecem os aportes do *mundo da vida*. À medida que ambas as dimensões – a da monetarização/burocratização do *sistema* e o entendimento

do *mundo da vida* – tomam conta da mesma pessoa em momentos distintos, esta corre o risco da fragmentação, perdendo a capacidade de dar à sua vida o imprescindível grau de orientação unitária. Habermas é muito incisivo ao afirmar que, “na medida em que o sistema econômico submete aos seus imperativos a forma de vida doméstica e o modo de vida de consumidores e empregados, o consumismo e o individualismo possessivos e as motivações relacionadas ao rendimento e à competitividade adquirem força configuradora”.³⁸

Com isso, a infra-estrutura comunicativa está ameaçada por duas tendências que se reforçam mutuamente: a coisificação, induzida sistemicamente, e o empobrecimento cultural. A primeira representa uma racionalização unilateral da comunicação cotidiana que deriva da autonomização de subsistemas regidos por meios de controle (dinheiro e poder) que não apenas se reificam num espaço vazio de conteúdo, mas também invadem com seus imperativos o *mundo da vida*. E a segunda indica o momento da extinção das tradições vivas que decorre da diferenciação entre ciência, arte e moral, que, além de serem trabalhadas agora por especialistas, ainda rompem com as tradições que perdem a sua credibilidade.³⁹

A modernização capitalista efetua a dissolução das formas de vida tradicionais, sem preservar sua substância comunicativa. “Destrói essas formas de

vida, mas não as transforma de modo que se mantenha, em um nível superior de diferenciação, aquela conexão entre os momentos cognitivo-instrumentais, prático-morais e estético-expressivos, que haviam caracterizado a prática quotidiana dos mundos de vida ainda não racionalizados.”⁴⁰ Essas novas formas de organização sistêmicas se desenvolvem com grande rapidez em virtude de sua melhor performance, uma vez que “a forma de produção capitalista e a dominação legal burocrática podem cumprir melhor as tarefas de reprodução material do mundo da vida”.⁴¹

Ao diferenciar-se os subsistemas de economia e Estado, regidos pelos meios dinheiro e poder, de um sistema institucional que estava inserido no horizonte do *mundo da vida*, “surgem âmbitos de ação formalmente organizados, cuja integração já não transcorre através do mecanismo de entendimento, que se dissociam do *mundo da vida* e que se coagulam numa socialidade vazia de substância normativa”.⁴² As organizações ligadas à economia e à administração pública buscam autonomia através de um distanciamento das estruturas simbólicas do *mundo da vida* e, com isso, tornam-se peculiarmente indiferentes frente à cultura, à sociedade e à personalidade. Nas palavras de Luhmann,⁴³ lembradas por Habermas, trata-se de uma desumanização da sociedade. A sociedade como um todo parece contrair-se a uma realidade organizativa

objetalizada e livre dos ligamentos normativos.

Para Habermas, o centro dessa desumanização consiste na cisão entre os âmbitos da ação formalmente organizados e o *mundo da vida*, decorrente da interferência dos meios de controle (dinheiro e poder). Tomando como exemplo alguém que trabalha numa empresa, constata-se que, enquanto empregado, segue exigências de pertinência (rendimento, obediência) completamente separadas do seu contexto particular do *mundo da vida*. Há um distanciamento entre *sistema* e *pessoa* que provoca uma profunda desconexão entre as referências de sentido próprias à ação ajustada ao *sistema* e às estruturas de sentido e motivação da pessoa. “Para a empresa, a vida privada de todos os seus membros transformou-se em mero contexto.”⁴⁴

Além dessa indiferença entre a organização e a personalidade, algo semelhante ocorre na relação entre a organização e cultura e a sociedade. As formas modernas de organização exigem independência com relação às imagens do mundo que serviram outrora como base de legitimação, bem como distanciamento com relação às tradições culturais de modo geral. Com a prática de neutralidade ideológica, as organizações evitam a influência das tradições que, de outra forma, restringiriam o seu espaço soberano de ação. Assim, tanto a pessoa quanto as tradições culturais ficam despojadas de seu caráter vinculante e

transformadas em matéria-prima para a planificação ideológica.

A importante ressalva que Habermas introduz, a qual, posteriormente, irá garantir a perspectiva otimista de sua teoria, é que, para ele, “o social não fica de modo algum absorvido totalmente pelos sistemas de ação organizados, senão que, muito mais, fica dividido em âmbitos de ação constituídos em termos de *mundo da vida* e em âmbitos de ação, neutralizados frente aos *mundos de vida*. Os primeiros estão estruturados comunicativamente, os segundos organizados formalmente”.⁴⁵

Apesar desse distanciamento, Habermas ressalva que os dois âmbitos não devem ser vistos de forma totalmente isoladas nem como plenamente ocupados um pelo outro. A estrutura não se realiza de forma automática e sem distorções como uma ação organizada, calculada e impessoal, independente da situação e sem contradições. Ironicamente parece ser assim que, para que os espaços sistêmicos da razão cognitiva, prática e estética, que, conforme Weber ensinou, independentizaram-se na passagem para a modernidade, possam alcançar o seu objetivo de racionalização, vêem-se na contingência de preservar, contraditoriamente, o espaço do *mundo da vida*, regido pelo entendimento. “Se todos os processos genuínos de entendimento ficassem desterrados do interior da organização, não poderiam ser mantidas as relações sociais formalmente reguladas nem atingir os objetivos da organização.”⁴⁶

O que ocorre é que a ação comunicativa perde sua base de validade no espaço interno das organizações. Os membros das organizações sistêmicas atuam comunicativamente apenas de forma limitada, pois eles sempre têm, tanto em casos de exceção quanto nos de rotina, a salvaguarda de poder recorrer a “regulamentos” (regras do sistema) sem terem a necessidade de alcançar consensos por meio de processos comunicativos. As relações internas das organizações constituídas pelo pertencimento não substituem totalmente a ação comunicativa, mas a destituem de sua base de validade, porque a qualquer momento podem recorrer legitimamente a regulamentos que lhes permitem impor a vontade, independentemente de qualquer obtenção de consenso.

Nos espaços formais da empresa, regidos pelos princípios da racionalidade instrumental, o sistema pode, mas não está obrigado a orientar suas ações através de consensos alcançados por meios comunicativos de entendimento. Mesmo assim, que a externalização do *mundo da vida* não pode ser total é algo que se evidencia no fato de que toda a organização formal necessita de organização informal. A organização informal compreende todas aquelas relações internas, legitimamente reguladas, que, em que pese à juridificação de seu contexto, podem continuar sendo moralizadas. Com a organização informal, o *mundo da vida* dos membros de uma organização, que nunca é eliminado de todo, invade a

própria realidade organizativa.”⁴⁷ De certo modo, perfaz um movimento dialético contrário ao da colonização do *mundo da vida* pelo sistema.

Habermas reconhece que, dentro dos âmbitos de ação formalmente organizados, o entendimento perdeu espaço como mecanismo de coordenação, mas, ao mesmo tempo, não acredita que esse seja um processo irreversível. Para ele, “a circunstância de que os meios de controle como dinheiro e poder necessitam de um suporte institucional no *mundo da vida* parece falar a favor, pelo menos em princípio, de um primado dos âmbitos da ação integrados socialmente frente aos contextos sistêmicos reificados”.⁴⁸ Segundo seu juízo, a debilidade metodológica do funcionalismo sistêmico, quando se apresenta com pretensões absolutistas, radica no fato de que elege suas categorias teóricas como se o processo, cujos inícios Weber descreveu, estivesse já encerrado, como se a burocratização total houvesse desumanizado já por completo a sociedade e a tivesse convertido em um sistema desprovido de toda a ancoragem num *mundo da vida* comunicativamente estruturado e este, por sua vez, tivesse ficado degradado ao *status* de um subsistema entre outros.

Portanto, apesar da situação preocupante, Habermas não se rende aos argumentos do esgotamento da modernidade nem aceita um certo conformismo que lhe parece exalar das teses de Weber com relação à perda da liberdade e à perda do sentido, ocorridos no

processo de modernização. Não acredita que a perda da liberdade e do ser tido sejam fenômenos que estariam se cumprindo e se impondo como expressões inerentes à própria natureza do racionalismo ocidental. Os problemas diagnosticados, cada um a seu modo, por Marx, Durkheim, Weber ou Luhmann são, para Habermas, patologias reversíveis.

O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa quotidiana não é a diferenciação e o desenvolvimento de distintas esferas culturais de valor conforme seu próprio sentido específico, mas a ruptura elitista da cultura dos especialistas com relação aos contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com relação ao *mundo da vida*, senão que o desbordamento das formas de racionalidade econômica e administrativa para os âmbitos de ação que, por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder.⁴⁹

O que se pode dizer é que a monetarização e a burocratização que envolvem as organizações tendem a assumir espaços cada vez maiores, em detrimento dos componentes do *mundo da vida* que são deslocados para a periferia. Habermas, no entanto, alimenta a esperança de que essa tendência venha a ser revertida. A razão comunicativa, diz, pode operar como força redentora na medida em que, representando uma situação de discurso ideal, contrafactual, contrapõe-se à do-



minação instrumental e objetalizante.⁵⁰ É no horizonte dessa esperança que procuro estabelecer nexos entre a teoria da ação comunicativa e a práxis educativa.

Educação: inferências à luz da teoria da ação comunicativa

Da teoria da ação comunicativa destaquei dois aspectos que me parecem centrais não só para este texto, mas para a obra de Habermas como um todo: o conceito de “razão comunicativa” e o de “sistema e mundo da vida”.⁵¹ Quero agora tomar esses dois conceitos como o fio condutor das considerações que farei a seguir sobre alguns impulsos reflexivos que, a meu ver, podemos canalizar das análises de Habermas para a prática educativa. Insisto, como já fiz na introdução, que não se trata de transferir mecanicamente partes do pensamento de Habermas, elaborado no registro filosófico de busca pragmático-formal dos fundamentos da razão comunicativa, para o campo da prática educativa. Esse seria, a meu ver, um procedimento, além de metodologicamente ilícito, também inócuo.

Mesmo assim, e embora não se possa estabelecer uma relação instrumental entre a reflexão filosófica e sua aplicação prática, acredito no ensinamento de um incômodo pensador do século XIX, que um dia disse que a filosofia não existe apenas para explicar a realidade, mas, também, para ajudar a transformá-

la. E ainda, porque estou convencido de que as patologias, detectadas por Habermas, do encolhimento da razão comunicativa frente aos avanços da razão instrumental podem ter na educação tanto o ambiente de disseminação quanto de controle. Minha intenção é detectar algumas práticas pelas quais se infiltra a razão instrumental do *sistema* no contexto educativo, levando a que nele prevaleçam interesses sistêmico-instrumentais sobre os processos comunicativos. Acredito que um dos mais importantes desafios da educação contemporânea seja o de deter e reverter a crescente influência desses interesses sistêmicos sobre o ambiente educacional, que deve ser preservado como um contexto comunicativo por excelência.

A razão comunicativa, voltada ao entendimento e fortalecida via educação, pode ser o caminho para reverter o cenário de competitividade, de egoísmo e não-solidariedade que caracteriza o mundo de hoje. Seu caráter dialético e contraditório, em que se confrontam dois modelos de racionalidade, é, ao mesmo tempo, espaço de infiltração da racionalidade sistêmica e de reabilitação da racionalidade comunicativa. Essa contradição precisa ser acirrada para que a utopia sobreviva e a esperança não morra. Se a educação não é a nau que leva a humanidade desses mares revoltos e ameaçadores para um porto mais seguro, pode, no entanto, ajudar a encontrar as madeiras para a construção

dessa nau. A humanidade encontra-se numa rota que desafia o político e também a educação enquanto gesto político.

Educação entre razão comunicativa e razão instrumental

A primeira consideração que gostaria de fazer é de ordem mais geral, buscando estabelecer uma relação entre a proposta teórica de Habermas e a prática educativa a partir do conceito de *razão comunicativa*. Embora possa haver muitas discordâncias com relação à separação, para alguns, um tanto esquemática, entre *razão instrumental* e *razão comunicativa*, parece, no entanto, ser um esquema útil a partir do qual podemos captar as características essenciais de duas formas distintas, embora imbricadas e no cotidiano muitas vezes desdiferenciadas, da relação dos seres humanos com a natureza, com a cultura, e dos seres humanos entre si no contexto da educação.

Como vimos, a modernidade caracteriza-se pela dissolução dos paradigmas culturais fixos, do mito e da religião, que asseguravam a integração social. Agora essa integração passa a depender de processos de racionalização. Aquilo que o indivíduo encontrava pronto, organizado e socialmente aceito torna-se fluido, exigindo um novo princípio de integração: a razão. É nesse sentido que Kant não só defendia a autonomia da razão com relação à religião, mas seu efetivo uso como princípio fundante, seja da organização social, seja da auto-

nomia do indivíduo. Durkheim já dizia que “a autonomia que cresce com a individuação progressiva caracteriza uma nova forma de solidariedade que não vem garantida por um consenso valorativo assegurado de antemão, mas que tem que ser alcançado cooperativamente mediante os esforços individuais. A integração social por meio da fé é substituída por uma integração social nascida da cooperação”.⁵²

Acontece, conforme explica Weber, que esse processo de racionalização foi sendo armado nos moldes de uma razão dividida entre os âmbitos do cognitivo, do ético ou do estético. Dentre esses subsistemas, a dimensão do cognitivo, focada nas questões do conhecimento, domínio e transformação da natureza, tornou-se hegemônica sob os conceitos de ciência e tecnologia. Seu prodigioso sucesso possibilitou a institucionalização e universalização dos seus procedimentos, baseados no conhecimento seguro e útil. E, por conta disso, submete todas as dimensões do humano aos seus critérios, com implicações profundas não só para a orientação da ação humana, mas também para a organização e estruturação das relações do homem com a natureza, com a cultura e com os outros homens. Esses novos princípios passam a comandar todo o processo de socialização e de educação, tanto formal quanto informal, com base nos princípios da razão instrumental ou estratégica.

À medida que a educação é chamada a voltar toda a sua atenção às exigências decorrentes da conjuntura econômica, como, por exemplo, à educação profissionalizante, abandona progressivamente a tarefa de pensar a sociedade e o ser humano como um todo, na perspectiva educativa de sua humanização. Defronta-se com tarefas empíricas cujas respostas se legitimam segundo critérios de utilidade e performatividade sistêmicos. O conflito surge quando os valores procedentes da esfera produtiva se impõem sobre as demais esferas, ou seja, quando a capacitação profissional dos indivíduos marginaliza por inteiro outras responsabilidades, como a integração social ou o desenvolvimento de capacidades individuais não relacionadas ao rendimento.

De fato, um exame, ainda que superficial, da educação formal nos revela que a racionalidade ali dominante é a instrumental/estratégica, voltada ao êxito. Tudo ali converge para adaptar o indivíduo às expectativas do sistema e, particularmente, ao mercado que é o novo e todo-poderoso deus, diante do qual todos devem se curvar e render serviço. Perde-se a visão holística do homem, segundo a qual as dimensões cognitiva, ética e estética formam um todo integrado de cujos critérios depende a validação do agir. Ao contrário disso, é fácil perceber que a educação privilegia o lado cognitivo e instrumental em detrimento das demais dimensões humanas. O cognitivo/instrumental tor-

na-se o princípio ordenador que perpassa não só as disciplinas isoladas e a estrutura curricular, mas também toda a relação com o conhecimento, as relações entre professor e aluno, as relações dos alunos entre si, as relações da comunidade com a escola, os processos avaliativos individuais e institucionais, e assim por diante.

Diante dessa realidade, o que nos sugere o conceito de razão comunicativa de Habermas é o repensar de todo o processo educacional a partir desse outro modelo de razão que se assenta sobre a intersubjetividade voltada ao entendimento na busca de novos acordos, que sirvam de base para uma ação reorientada que permita, inclusive, a recuperação das “dimensões perdidas” do educativo. Na verdade, não se trata de negar a importância do cognitivo/instrumental, mas de correlacioná-lo às dimensões normativa e expressiva, recuperando uma visão integral do ser humano.⁵³ Seria reverter a imagem de *homo economicus* que passou a preencher por completo o sentido do educativo. A prática comunicativa pode estabelecer pontos de encontro que permitem aos alunos movimentar-se de um complexo de racionalidade a outro sem conflitos. Na verdade, o que fica sugerido é uma reflexão abrangente sobre o sentido ou sentidos da vida humana e o estabelecimento da relação teórico-prática desses sentidos com o processo educativo.

Hoje confundem-se verdade e validade normativa com eficácia empírico/



sistêmica. Em termos habermasianos, poderíamos dizer que se confundem os âmbitos das atitudes voltadas ao entendimento com aquelas voltadas ao êxito. Tal como a sociedade de modo geral, também o subsistema educacional encontra-se perpassado e dominado pelo modelo de ação orientada ao êxito, e não pelo modelo voltado ao entendimento. É o que Habermas sugere que seja repensado.

A educação e a linguagem oculta

Quando, no advento da modernidade, “a reprodução cultural, a integração social e a socialização abandonam seus fundamentos sacros e se assentam de aí em diante sobre a comunicação lingüística e sobre a orientação voltada ao entendimento” e à medida que “a ação comunicativa assume funções sociais que são centrais, começam a pesar sobre o meio linguagem as tarefas de um entendimento substancial”.³⁴ Da ação ritual que venera a autoridade exterior parte-se para o exercício democrático da linguagem voltada ao entendimento. As convicções devem cada vez menos sua autoridade à força fascinadora e à aura do sagrado e, cada vez mais, a um consenso não simplesmente reproduzido, mas alcançado, vale dizer, buscado e conseguido comunicativamente. Esse processo só pode ocorrer à medida que a ação comunicativa adquire peso próprio para as funções de entendimento, de integração social e de formação da perso-

nalidade. A base da validade da tradição, que é a autoridade com seu inerente ingrediente de exercício do poder, deve deslocar-se para a ação comunicativa.

Podemos, portanto, concordar que a linguagem como mecanismo fundante de princípios capazes de garantir a integração social e de orientar a ação das pessoas passa a ser constitutiva da nova ordem moderna. Resta saber qual é, precisamente, a função que a linguagem está exercendo. A linguagem só aparentemente é um instrumento neutro e inofensivo; digamos, não é apenas um meio, ao contrário, por meio da linguagem não só são mediados conhecimentos teóricos nas diferentes áreas de conhecimento, mas também, mesmo que subliminarmente, visões de mundo e de vida, concepções éticas e políticas, conceitos de raça e de gênero, de natureza e sociedade, de sexo e religião, enfim, prioridades, valores e sentidos de toda a sorte.

Além disso, e esse é o ponto que mais interessa no presente contexto, o discurso pedagógico pode promover o eficientismo, a competitividade ou, então, o entendimento, o respeito e reconhecimento e a solidariedade. Em suma, por meio da linguagem, são ordenados contextos, sacramentados destinos e estigmatizadas pessoas. A máxima moral de Kant, de que nunca se deve usar o outro como meio, mas sempre como um fim, pode ser tanto reforçada quanto anulada pelos mecanismos suas, sutis e velados da linguagem.

Outro ponto fundamental da teoria de Habermas, também de máxima relevância para o educativo, é a concepção das relações sociais não como um conjunto de ações singulares de sujeitos isolados, mas como processos orientados ao entendimento que cumprem a função de integração social dos indivíduos. Por meio de sua teoria da ação comunicativa, ele inverte os sinais da orientação da ação da subjetividade para a intersubjetividade. Empenha-se, portanto, na superação de um conceito monádico através de um conceito intersubjetivo de ação.

Ora, a educação é eminentemente uma ação social, que, portanto, não pode ser concebida como uma ação estratégica individual, mas sempre como uma ação intersubjetiva voltada ao entendimento. Esse procedimento depende do uso comunicativo da linguagem. Na educação, por conseguinte, assume crucial importância a linguagem enquanto mecanismo de entendimento e não de influência sobre o outro. “[...] A linguagem assume as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização dos indivíduos, convertendo-se, com isso, no meio através do qual se efetuam a reprodução cultural, a integração social e a socialização.”⁵⁵

O sentido da linguagem depende sempre da empresa a cujo serviço ela se encontra. Habermas lembra palavras de Toulmin, segundo as quais “não podemos avaliar a força dos argumentos nem entender a categoria das pretensões de

validade para cujo desempenho hão de contribuir se não entendermos o sentido da empresa a cujo serviço está, em cada caso, a argumentação”.⁵⁶ Então, os argumentos educativos só podem ser plenamente entendidos se os situarmos em seus contextos práticos e tivermos em conta as funções que cumprem e os propósitos a que servem no empreendimento concreto que é o da educação.

Ora, se analisarmos as formas de uso da linguagem no contexto educativo, poderemos constatar que os atos de fala, pelo menos em grande medida, não estão vinculados a um processo de entendimento, mas são usados estrategicamente para o êxito na consecução de determinados fins. Ela serve de mecanismo de transmissão de valores orientados ao êxito, que assim se generalizam por toda a instituição escolar. Isso abre espaço para que se apliquem à instituição escolar os mesmos critérios de eficácia no atendimento às expectativas econômicas e exigências profissionais como qualquer outra empresa.⁵⁷ A linguagem, portanto, deixa de cumprir seu papel original de meio de entendimento e é transformada em meio de influência pelo qual convicções ou comportamentos já estavam estabelecidos de antemão (sistema), sendo introjetados nos educandos.

Esse perigo que assim se torna aparente vem de mais longe, de fora da própria escola. À medida que todos os espaços da vida, inclusive o da própria família, estão sendo ocupados pela racionalidade instrumental, esse manejo da

linguagem vai se tornando “natural” e passa a ser assumido e reproduzido em todos os ambientes da vida, inclusive no da escola, de maneira acrítica e natural. Constata-se, então, que o discurso do falante docente ou discente provém de um campo que já não é o do *mundo da vida*, para onde ainda confluem os âmbitos do cognitivo, do moral e do expressivo, mas, predominantemente, do mundo cognitivo/instrumental, ligado a formas de comunicação orientadas a fins, ou seja, onde prevalece a razão instrumental e estratégica. Através do mecanismo imperceptível da linguagem, reproduzem-se no educando as formas de pensar e de agir próprias à racionalidade instrumental já partilhada pelos adultos responsáveis pela sua educação. O docente, portanto, para que não se transforme inadvertidamente num agente da racionalidade instrumental, precisa conscientizar-se dos sentidos inerentes à linguagem que utiliza nas suas relações pedagógicas.

Hoje são realizadas muitas pesquisas que visam detectar nas relações intra-escolares, no currículo, nos livros didáticos e, mesmo, na legislação até que ponto esses meios são portadores de ideologias e preconceitos. As questões de gênero e de raça são temas que, dentre outros, mereceram e vêm merecendo muita atenção. As análises habermasianas e a centralidade que nelas ocupa a linguagem sugerem um aprofundamento desse olhar crítico sobre o próprio meio linguagem, com a intenção de detectar qual é o

papel que ela predominantemente exerce no contexto educativo. Averiguar se já não se tornaram inerentes à sua própria estrutura a viabilização de interesses sistêmicos e o enquadramento dos educandos, ou em que medida e por meio de que recursos a linguagem pode ainda promover a autonomia, a percepção crítica e o desenvolvimento humano dos educandos. Nesse contexto, parece-me urgente uma aproximação entre a filosofia da educação ou teoria educacional e a análise do discurso. A análise do discurso pode ajudar a levar avante um processo de desmascaramento da linguagem pedagógica e desvendar o paradoxo de sua rotina lingüística, que consiste na ocultação do não-dito: o discurso do poder econômico e burocrático.

Educação entre o poder econômico e a burocracia

Assumem ares proféticos as palavras de Weber, que se referem a uma servidão do futuro na qual os homens se vêem, impotentemente, obrigados a adaptar-se quando uma administração e organização burocráticas tecnicamente boas, isto é, racionais, forem os únicos e últimos valores a decidir sobre a forma de dirigir seus próprios assuntos.⁵⁸

Generalizando um pouco, poderíamos dizer que, nessa perspectiva, a educação corre o risco de, sob a premência da modernização, incorporar acriticamente um processo de racionalização que divide perigosamente diferentes

âmbitos de racionalidade e se estriba nos meios sistêmicos e alingüísticos do dinheiro e do poder. Ofuscada por esses mecanismos que, sorrateira e silenciosamente, infiltram-se e tomam conta de tudo, a educação perde a capacidade de reconhecer as contradições e patologias inerentes a esse processo. Uma vez comprometidos com a racionalização, os indivíduos passam a avaliar tudo, inclusive aquelas dimensões do *mundo da vida* que nada têm a ver com o econômico ou com o administrativo, pelo esquema custo/benefício. Essa forma de ver e avaliar as coisas torna-se um hábito, uma normalidade, que necessita de um choque conscientizador.

Retomando os conceitos dinheiro e poder, que Habermas toma emprestado de Weber, podemos levantar a tese de que, nas organizações privadas de ensino, a estruturação sistêmica impõe-se prioritariamente por mecanismos econômicos, ao passo que, nas escolas públicas, isso acontece prioritariamente por meio do poder da burocracia imposta pelo Estado, aliado ao sistema. À medida que a escola se transforma numa organização cujas relações são intermediadas, predominantemente, pelos meios dinheiro e poder, ou seja, quando as questões do sentido, dos valores, das normas e do entendimento são secundarizadas, o aluno deixa de ser um participante na relação comunicativa/educativa para tornar-se consumidor e cliente.

Enfocando particularmente a questão do poder, Habermas alerta expressa-

mente sobre os riscos da juridificação do espaço educativo pela burocracia do Estado. “A formalização das relações dentro da família e da escola significa para os afetados uma objetualização (*Versachlichung*) e *desmundanização* da convivência familiar e escolar, que passa a ser regulada formalmente. Como sujeitos jurídicos (os participantes) adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada ao êxito.”⁵⁹ Para Habermas,

a juridificação dos âmbitos de ação comunicativamente estruturados não deve ir além da implantação dos princípios do Estado de Direito, da institucionalização jurídica da estrutura *externa*, seja da família ou da escola. O uso do direito como meio deve ser substituído por procedimentos de regulação de conflitos que se ajustem às estruturas da ação orientada ao entendimento – por processos de formação discursiva da vontade individual e coletiva e por procedimentos de negociação e decisão orientados ao consenso.⁶⁰

Habermas está bem consciente das resistências que a sua proposta de desjusticialização e desburocratização pode enfrentar porque

a exigência de uma pedagogização mais profunda do ensino e de uma democratização de suas estruturas de decisão não é compatível sem mais com a neutralização do papel de cidadão e muito menos com o imperativo do sistema econômico de desligar a escola do direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva ao sistema ocupacional. A disputa atual em torno das orientações básicas da política escolar pode entender-se desde o ponto de vista da teoria da sociedade como uma luta a favor ou contra a colonização do mundo da vida.⁶¹

Segundo Habermas, a proteção jurídica dos alunos e dos pais frente às medidas pedagógicas e frente aos atos da escola e do próprio ministério que possam ser considerados restritivos aos direitos fundamentais muitas vezes paga o preço, e diga-se elevado demais, de “uma profunda justicialização e burocratização dos processos de ensino e aprendizagem”.⁶² A impregnação jurídica do trabalho pedagógico conduz à despersonalização, à inibição da inovação e da criatividade, à supressão da responsabilidade e ao imobilismo. Se, de um lado, é preciso reconhecer que a introdução dos princípios do Estado de direito no contexto pedagógico é necessária até porque elimina os resíduos do Estado absolutista, de outro, há que limitar os exageros burocratizantes do Estado. A escola controlada pela justiça e pela administração “converte-se subrepticamente num ‘instituto’ do Estado benfeitor que distribui a educação escolar como um serviço social a mais”.⁶³

O espaço pedagógico “não deveria ficar ocupado pelo direito como meio, mas por procedimentos consensuais de regulação de conflitos, por ‘procedimentos de decisão [...] em que se considerem os implicados no processo pedagógico livres e capazes de defender seus interesses e regular seus próprios assuntos’”.⁶⁴ Essa crítica de Habermas à justicialização do ambiente pedagógico deve ser entendida na perspectiva de sua teoria, ou seja, como tentativa de impedir que

“os âmbitos sociais que dependem de modo funcionalmente necessário de uma integração social através de valcres, normas e processos de entendimento, fiquem a mercê dos imperativos sistêmicos dos subsistemas da economia e da administração”.⁶⁵

Lembre-se de Weber, que relaciona o processo de monetarização e/ou burocratização do social à perda da liberdade. Ora, a liberdade é um suposto básico do processo educativo; a autonomia é condição e meta do processo educativo e não pode ser alcançada se ao próprio processo educativo forem inerentes mecanismos que, pela monetarização e burocratização, objetalizam e coisificam o ser humano. Essa constatação tem, ainda, uma importante implicação política uma vez que, à medida que

a burocratização se apodera dos processos espontâneos de formação de opinião e de vontade coletivas e os esvazia de conteúdo [...], amplia o espaço para a mobilização planificada da lealdade generalizada da população e [...] facilita a desconexão das decisões políticas com respeito aos aportes de legitimação procedentes dos contextos concretos do mundo da vida, formadores de identidade.⁶⁶

Trocando questões práticas por questões técnicas, nivela-se o terreno para a recepção de argumentos sistêmicos que passam ao largo do político enquanto processo de integração social baseado não só em princípios cognitivo-instrumentais, mas também éticos e estéticos, legitimados por acordos alcançados comunicativamente.



A educação e as dimensões perdidas da ética e da estética

Parece que Habermas prevê e admite como uma espécie de seqüela da necessidade de fundamentação argumentada dos princípios orientadores da ação moral a partir da modernidade algo como uma “fluidificação comunicativa das instituições solidamente baseadas na tradição e respaldadas por uma autoridade sacra”. À medida que, em lugar de tal autoridade, “se escolhe explicitamente a ação comunicativa como ponto de referência para a projeção utópica de uma ‘sociedade racional’, normas e valores se desestabilizam”.⁶⁷ É por essa razão que se fala tanto da relativização e perda de valores. Diante disso, encontra-se muito disseminada uma certa lamúria nostálgica pelos bons tempos em que, supostamente, havia valores claros e definidos que eram respeitados por todos e que, portanto, também eram vinculantes e podiam ser impostos às novas gerações. Pais e professores são campeões desse discurso.

Certamente, os tempos de fixidez dos valores e normas morais pertencem ao passado e não voltarão mais. Isso é tão seguro quanto é seguro que a Idade Média foi superada pela Modernidade. Eles foram levados pelos ventos da Modernidade, que desestabilizou os fundamentos metafísicos e sacros enquanto parâmetros do comportamento humano. Esses fundamentos abandonados deixaram um vazio que agora precisa ser pre-

enchido racionalmente, mediante a tematização das pretensões de validade pelas quais os agentes buscam acordos vinculantes como princípios orientadores da ação. Esses acordos ou valores, se assim quisermos, não chegam mais através da tradição, mas precisam ser argumentativamente alcançados. Serão, portanto, sempre precários, secularizados, humanos, portanto históricos.

É um fato natural que as normas inercialmente vigentes sejam questionadas, sobretudo pelas gerações jovens. Isso, porém, não significa que estejamos ingressando numa era do vazio (LIPOVETSKI), mas tão-somente que precisam ser encontrados novos princípios, valores e normas que sirvam de orientação vinculante da ação humana. Só que tais fundamentos já não vêm de fora; precisam ser fundados em acordos encontrados através de procedimentos lingüísticos orientados ao entendimento.

Há aí um detalhe importante muitas vezes esquecido pelo discurso do fim dos valores. Tal discurso, tendo as antenas orientadas para o passado, não se apercebe de que aqueles valores tradicionais cuja dissolução lamenta não apenas deixaram atrás de si um vazio, senão que foram substituídos por outros, que são precisamente aqueles relacionados à razão instrumental, que se orienta ao êxito. Do ponto de vista ético, vemo-nos, portanto, colocados diante de uma dupla tarefa: a de tematizar os novos valores que substituíram os antigos, mas que chegaram carregados de interesses sistê-

micos, e a de substituí-los por novos, que emergem da comunidade através de processos de entendimento. Habermas mostra que a validade de normas pode e deve ser restaurada, porém com base em procedimentos discursivos voltados exclusivamente ao entendimento. Em outros termos, o que Habermas propõe é um novo fundamento para a validade de normas e princípios de comportamento.

A educação trata de educar o ser humano, o qual não se restringe ao cognitivo-instrumental. Muitas argumentações no campo educativo não versam sobre enunciados aos quais se apliquem critérios de verdade, mas que dizem respeito ao bom e ao belo. Em termos habermasianos, na educação não se trata apenas do que é verdadeiro ou falso, mas do que é válido ou inválido, do que é belo e bom. Nesse caso,

o conceito de verdade proposicional é, de fato, demasiado estreito para cobrir tudo aquilo para o que os participantes de uma argumentação podem pretender validade em sentido lógico. Daí decorre que a teoria da argumentação tenha que dispor de um conceito mais amplo de validade que não se restrinja ao de verdade. Mas isso não implica em absoluto que em absoluto a necessidade de renunciar a conceitos de validade análogos ao de verdade, de expurgar do conceito de validade todos os seus momentos contrafáticos e de equiparar validade e “aceitação”, validade e “vigência social”.⁶⁸

Trata-se apenas de ampliar o espaço de validade, ultrapassando os limites que lhe foram impostos pela razão teórico-científica, restabelecendo as di-

mensões do ético e do estético como inerentes ao humano e, portanto, como inerentes ao processo educativo.

Educação para a democracia e responsabilidade social

Ao abandonar os fundamentos sacros de legitimação, os Estados modernos passam a assentar-se sobre a base de uma legitimação geral formada comunicativa e discursivamente ilustrada no seio de uma opinião pública. Vale dizer que o Estado fica intestinamente ligado a uma exigência epocal: a democracia. Impõem-se ao Estado e a toda organização institucional da sociedade moderna os princípios democráticos de formação coletiva da vontade. No entanto, a democracia não existe como um esquema pronto pelo qual basta optar para que passe a ser o padrão ordenador das relações econômicas, políticas, jurídicas e sociais de uma dada sociedade.

Tal como o próprio projeto da modernidade, que, segundo Wellmer, “não é um projeto que possa algum dia consumir-se ou acabar-se”,⁶⁹ uma vez que isso representaria a sua própria destruição, também a democracia é muito mais um desiderato, uma tarefa, um ideal pelo qual se luta e trabalha e que pode ser realizado, em maior ou menor grau, a partir do envolvimento e comprometimento de todos os setores da sociedade. A democracia como tarefa implica um processo de aprendizagem de um novo tipo de virtudes, como a disposição de

participar de processos argumentativos de formação de consensos, o uso dos acordos como critério de ação, o respeito pela alteridade e a responsabilidade social. Sem essas disposições que devem ser incorporadas pelos agentes sociais, a democracia é um sonho impossível, um castelo sobre areia.

Percebe-se, diante de tudo que foi exposto, que a razão instrumental orientada a fins não é o princípio adequado de ordenamento das relações sociais para se chegar à democracia. Ao contrário, a democracia, que não é outra coisa senão a participação livre e competente de todos os integrantes da organização social, bem como o respeito e a solidariedade de uns pelos outros, supõe a razão comunicativa como princípio ordenador das relações entre indivíduos, grupos e instituições.

Nesse sentido, está com razão Habermas ao afirmar que, entre capitalismo e democracia, estabelece-se, com efeito, uma indissolúvel relação de tensão, uma vez que no capitalismo e na democracia competem pela primazia dois princípios opostos de integração social. Se, além disso, reconhecermos com Weber que no capitalismo moderno a razão instrumental voltada ao êxito através dos meios “dinheiro” e “poder” tornou-se não apenas o princípio ordenador de todas as relações humanas, mas afetou também as estruturas psíquicas do ser humano, podemos concluir que a democracia é, acima de tudo, uma tarefa educativa.

A educação de hoje, ao assumir indiscutidamente os ideais do salvacionismo secularizado moderno, reduzido às dimensões dinheiro e poder, remanobrados a serviço da sobrevivência sistêmica e da boa vida de apenas parte da população, corre o risco de colocar-se a serviço de interesses ideológicos semelhantes àqueles que a educação prestou ao mito e à religião. Ciência e técnica, na medida em que objetalizam as relações humanas e, ademais, geram privilégios e mecanismos de dominação, podem ter esse mesmo papel ideológico.

Com a modernização, a educação, ironicamente, renova traços medievais em sua estrutura na medida em que os educandos são levados a acreditar no princípio da autonomia num contexto em que, na verdade, apenas os conteúdos da fé mudaram. Agora são os dogmas da ciência moderna, bem como os procedimentos econômicos e administrativos que se impõem como paradigmas de ação e que, por força de suas lógicas internas, não se submetem a processos de entendimento próprios ao *mundo da vida*. O conteúdo, portanto, é atual, mas o processo continua sendo medieval porquanto as atitudes de crença e de fé superam as de participação e de entendimento. A integração social continua acontecendo por meio da imposição vinda de fora e não com base em acordo comunicativo e de cooperação. De certo modo, não houve uma ruptura radical com a herança religiosa do passado,

mas a criação de algo como uma “religião civil” (Bellah), uma secularização dos conteúdos ou uma mundanização das orientações religiosas que guardam similaridade com as garantias sistêmicas fornecidas pela religião no passado.

Provocativamente, poderíamos dizer que a democracia ainda não chegou à escola. Não se ordenam as ações segundo princípios religiosos ou metafísicos, mas pelos mandamentos da ciência e da tecnologia.

Conclusão

Certamente, são muitos os aspectos da teoria de Habermas que podem enriquecer o pensamento pedagógico, seja dos que se dedicam à teoria, seja dos que estão envolvidos na prática. No presente trabalho destaquei dois pontos que me parecem particularmente relevantes para a educação: *razão comunicativa* e o *sistema/mundo da vida*.

Na modernidade, os dogmas religiosos perdem sustentação e a filosofia abre mão das tentativas de fundamentação última. O centro da filosofia passa a ser ocupado pelo tema da racionalidade porque ela passa a ser o fundamento do correto pensar e agir. As teorias das ciências experimentais modernas sustentam suas pretensões de validade não mais com base em princípios de caráter ontológico ou transcendental-filosófico, mas na reconstrução sistemática de caráter científico-teórico.

Habermas interpreta o projeto moderno como mediado por um conceito de racionalidade que se projeta em duas direções: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Uma é sistêmica e orientada a fins a serem alcançados por meios adequados e a outra é intersubjetiva, voltada apenas ao entendimento. Para Habermas, há espaços vitais onde o mecanismo de integração deveria ser o entendimento e outros onde devem prevalecer as formas de racionalidade cognitiva. A tese de Habermas é que uma, a cognitiva, própria do sistema, está invadindo e colonizando o espaço da outra, que é o do *mundo da vida*. A razão instrumental, interessada na busca de meios para alcançar determinados fins, ocupa os espaços da ação comunicativa, voltada ao entendimento.

Reconhecendo os méritos da interpretação weberiana da modernidade que se concentra sobre a racionalização, Habermas amplia essa leitura com base na distinção entre dois sistemas de integração social: o de *sistema* e o de *mundo da vida*. O *sistema* representa uma forma de integração social garantida por regulamentações técnicas que se situam além das consciências dos membros da sociedade, servindo-se dos meios dinheiro e poder. No *mundo da vida*, a integração resulta de processos comunicativos voltados ao entendimento. Com a modernidade, os tradicionais vínculos de integração social, que eram o mito e a religião, foram substituídos pela racionalização, que se desacoplou do mundo

da vida e, progressivamente, passou a invadir o seu espaço.

A partir desta síntese, procurei mostrar como a leitura de Habermas pode ajudar a diagnosticar e a expor ao debate alguns aspectos patológicos da prática pedagógica. Penso ter deixado claro, ainda que sem dizê-lo diretamente, que aqueles sistemas de integração social definidos por Habermas como característica da modernidade também se fazem presentes no contexto educativo, podendo e devendo ser, por isso, objeto de conscientização crítica.

Em termos habermasianos, restamos, então, perguntar quais são os mecanismos predominantes na escola: a razão instrumental ou a razão comunicativa; os processos democráticos de entendimento ou a imposição (dura ou suave) de interesses sistêmicos; o uso da linguagem como diálogo aberto ou o exercício do poder pelo discurso; o treinamento profissional ou a formação integral da pessoa. Enfim, impõe-se perguntar qual o *telos* imanente ao modelo de racionalidade que orienta a teoria e a prática pedagógica. A filosofia de Habermas, particularmente a sua *teoria da ação comunicativa*, sugere-nos gestos de resistência contra os poderes constituídos sobre as bases de uma razão monologicamente distorcida, estrategista e instrumentalizante, que ameaça integrar e absorver o ser humano, e gestos positivos que trabalham o possível no horizonte do paradigma da intersubjetividade e da solidariedade.

Abstract

This essay is a trial to approximate the reflections of Habermas about sociology, politics, epistemology, ethics and philosophy of the educational context. Accompanying the very project which Habermas presents in his work *Theory of communicative action*, the author divides his exposition into three moments: in the first one he analyzes the concept of communicative reason; in the second one he reconstructs the theory of Habermas's modernity on the basis of the concepts of a system and world of life; in the third moment, he seeks to extract some inferences of those reflections for the area of education and of pedagogical practice. The conclusion shows that Habermas's philosophy, particularly *communicative theory*, suggests us resistance gestures against the established powers on the basis of a monologic, instrumental rationality and that new gestures can be produced on the horizon of the inter-subjectivity paradigm.

Key-words: Pedagogical praxis, communicative action, Habermas.

Notas

¹ BRONNER, S. E. *A teoria crítica e seus teóricos*. Campinas - São Paulo: Papirus, 1997. p. 343.

² BRONNER, 1997, p. 344.

³ BRONNER, 1997, p. 345.

⁴ Em texto publicado em 1984, Habermas procura responder aos seus críticos. Tradução espanhola: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Catedra, 1997.

- ⁶ Basicamente usei como texto de referência a *Teoria da ação comunicativa* e apenas esporadicamente outros trabalhos de Habermas ou de outros autores.
- ⁶ Penso particularmente em autores como Nietzsche, Heidegger, Bataille, Derrida, Foucault.
- ⁷ Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999. p. 16. A seguir, usei a abreviação TAC para teoria da ação comunicativa e os números romanos I ou II para indicar o volume. As traduções são de minha responsabilidade.
- ⁸ Cf. TAC I, p. 216.
- ⁹ TAC I, p. 222.
- ¹⁰ TAC I, p. 311.
- ¹¹ TAC I, p. 313.
- ¹² TAC I, p. 320.
- ¹³ TAC I, p. 319.
- ¹⁴ Cf. TAC I, p. 321.
- ¹⁵ TAC I, p. 321.
- ¹⁶ TAC I, p. 353.
- ¹⁷ TAC I, p. 27.
- ¹⁸ TAC I, p. 27.
- ¹⁹ GIMENO, P. *Teoria crítica da educação*. Madrid: Uned, 1995. p. 256.
- ²⁰ Cf. TAC I, p. 33.
- ²¹ TAC I, p. 36.
- ²² Cf. TAC I, p. 37.
- ²³ TAC I, p. 46.
- ²⁴ TAC I, p. 105.
- ²⁵ ADORNO/HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 19 et seq.
- ²⁶ TAC I, p. 361.
- ²⁷ TAC I, p. 425.
- ²⁸ TAC II, p. 429.
- ²⁹ TAC II, p. 429.
- ³⁰ GIMENO, 1995, p. 245.
- ³¹ Cf. Gimeno, 1995, p. 274.
- ³² Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, 1997. p. 495.
- ³³ GIMENO, 1995, p. 275.
- ³⁴ TAC II, p. 432.
- ³⁵ TAC II, p. 432.
- ³⁶ TAC II, p. 456-457.
- ³⁷ TAC II, p. 457.
- ³⁸ TAC II, p. 461.
- ³⁹ Cf. TAC II, p. 464.
- ⁴⁰ TAC II, p. 467.
- ⁴¹ TAC II, p. 455.
- ⁴² TAC II, p. 436.
- ⁴³ Apesar dessa convergência entre o pensamento de Habermas e o de Luhmann, Habermas distancia-se da teoria dos sistemas da qual Luhmann é um dos principais representantes.
- ⁴⁴ TAC II, p. 437.
- ⁴⁵ TAC II, p. 438.
- ⁴⁶ TAC II, p. 440. Essa perspectiva otimista contrapõe-se ao, na visão de Habermas, exagerado pessimismo de Horkheimer e Adorno. Também Axel Honneth, representante da chamada 3ª geração da Escola de Frankfurt, insiste na superação do que chama de “déficit sociológico” da teoria crítica, ou seja, Habermas e Honneth acreditam na possibilidade de o indivíduo e a sociedade superarem as patologias modernas. Ver Honneth, A. *Luta por reconhecimento – a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ⁴⁷ TAC II, p. 441.
- ⁴⁸ TAC II, p. 442.
- ⁴⁹ TAC II, p. 469.
- ⁵⁰ Cf. Bronner, 1997, p. 355.
- ⁵¹ Se me refiro aqui a sistema e mundo da vida como se fossem um único conceito, é porque, no contexto, inaporta a relação de tensão que se estabelece entre ambos.
- ⁵² In: TAC II, p. 122.
- ⁵³ Diante dos riscos da nova barbárie (ADORNO) e da profunda desorientação do ser humano em vista da crise ética e do vazio de valores (LIPOVETSKY), fala-se hoje muito da necessidade da recuperação da dimensão ética do processo educativo. Ainda menos aparente, porém, a meu ver, não menos importante é a recuperação da dimensão estética como fundamento da orientação da ação humana. Não por acaso o ideal grego era o homem bom e belo. Todo o resto, inclusive a razão teórica, estava a serviço desse ideal. Na modernidade invertem-se as prioridades, e retorna o domínio e com ele, o pavor do qual o homem sempre quis livrar-se (ADORNO).
- ⁵⁴ TAC II, p. 154.
- ⁵⁵ TAC II, p. 409.
- ⁵⁶ TAC I, p. 55.
- ⁵⁷ Paz Gimeno comenta que “a invasão dos critérios econômicos sobre os âmbitos morais da vida escolar conduz a que em épocas de crise econômica, seja por desestabilização econômica ou bem por readaptação às novas possibilidades tecnológicas dos meios de produção, se produza uma resposta social de contestação que consiste em atribuir a responsabilidade da situação de crise ao sistema escolar, acusando-o de não ter sabido adaptar-se às mudanças ocorridas no mundo da produção, colaborando com o desajuste entre a qualificação dos egressos do sistema escolar e as demandas do mercado de trabalho” (GIMENO, 1995, p. 338).
- ⁵⁸ Cf. TAC II, p. 428.
- ⁵⁹ TAC II, p. 522.
- ⁶⁰ TAC II, p. 524.
- ⁶¹ TAC II, p. 525.
- ⁶² TAC II, p. 525.
- ⁶³ TAC II, p. 527.



⁶⁴ TAC II, p. 527.

⁶⁵ TAC II, p. 527.

⁶⁶ TAC II, p. 461.

⁶⁷ TAC II, p. 131.

⁶⁸ TAC I, p. 54.

⁶⁹ WELLMER, A. *Finales de partida: la modernidad irreconciliable*. Madrid: Frónesis, 1997. p. 75.