

Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência

The Pedagogical Scope of the Habermasan Critique on Conscience Philosophy

Nadja Hermann*

Resumo

O presente texto procura expor e problematizar, em largos traços, os possíveis alcances pedagógicos provocados pela teoria da ação comunicativa de Habermas, que propõe um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. A produtividade dessa mudança pode se expressar através do entendimento da educação como interação, a partir da idéia de intersubjetividade, do conceito não relativista de verdade e da defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno.

Palavras-chave: ação comunicativa, esclarecimento, educação.

I

É quase um lugar-comum dizer que há uma aproximação do pensamento de Habermas e a educação, sobretudo como uma alternativa diante do assim chamado 'irracionalismo' que impregna a filosofia e a cultura desde as primeiras décadas do século XX e que chega mais tardiamente no âmbito da teoria educacional. A possível aproximação se dá exatamente na medida em que a teoria habermasiana tem como pano de fundo a reconstrução dos conteúdos normativos presentes na prática comunicativa cotidiana, o que aponta para a

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uirgs. Membro do Comitê Científico da Fapergs. Doutora em Educação pela Uirgs. E-mail: nadjaht@portoweb.com.br.

instauração de sentido da educação, desestabilizada pela queda do fundamento normativo. Isso se expressa na possibilidade de a ação comunicativa dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade. Mas uma tal afinidade estrutural não se dá imediatamente. Ao contrário, requer um demorado trabalho de explicitação conceitual porque a teoria de Habermas emerge de um contexto extremamente complexo, que pressupõe o entendimento das discussões sobre a crise da razão e as formas de dominação geradas pelo predomínio da racionalidade instrumental.

Sabedor de que não é mais possível fazer filosofia sistemática “com a consciência tranqüila” depois de Hegel, mas também considerando “supérfluos os grandes gestos dos anti-sistemáticos”,¹ Habermas marca sua inserção no panorama filosófico como alguém que aceitou o desafio de pensar a razão e uma teoria social com exigência de fundamentação e com consciência de falibilidade. Isso já não é pouco se pensarmos nas dificuldades teóricas da área das ciências humanas.

Os alcances pedagógicos da teoria só podem, então, ser compreendidos no horizonte em que se situa o problema central de sua investigação, que desloca o ponto de análise da teoria crítica da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Habermas vai tornando explícito, ao longo das obras que ante-

cedem a publicação da *Teoria da ação comunicativa* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981), que não existe um movimento social organizado que possa ter um papel revolucionário e abandona a ortodoxia da filosofia da história, que interpreta o processo histórico como crescente racionalização técnica e culmina com uma sistema fechado de dominação. Essa concepção é tributária da filosofia da consciência (vinculada à filosofia da história), em que os sujeitos entendem como racional uma relação cognitiva de domínio sobre os objetos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento histórico consiste, antes de tudo, no desdobramento dos potenciais da racionalidade com vistas ao domínio instrumental do homem sobre a natureza e sua manipulação. É nessa direção que se situa o diagnóstico de Adorno e Horkheimer levado a efeito na *Dialética do esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*, 1947) e que Habermas critica porque os autores só “percebem um amalgamar de razão e dominação, poder e validade”.²

Além disso, Habermas recebe influências teóricas estranhas aos antigos membros da Escola de Frankfurt, tais como a hermenêutica, o pragmatismo e a filosofia da linguagem, que irão determinar uma reformulação independente da teoria da sociedade e uma nova compreensão do próprio significado da racionalidade e da filosofia. Ao consolidar a influência anglo-saxônica, já era capaz, segundo seu próprio depoimento, de distanciar-se de um “conceito força-

do de teoria, derivado de Hegel”. Assim, prossegue Habermas:

Meus interesses teóricos foram determinados consistentemente por aqueles problemas filosóficos e socioteóricos que surgiram a partir do movimento do pensamento que vai de Kant a Marx. Minhas intenções e convicções fundamentais foram cunhadas na metade da década de 1950 pelo marxismo ocidental, através de uma relação crítica com Lukács, Korsch e Bloch, Sartre e Merleau-Ponty, e, obviamente, com Horkheimer, Adorno e Marcuse. Tudo o mais de que me apropriei adquire significado somente em relação ao projeto de uma renovação da teoria social fundada na tradição.³

Esse “tudo o mais de que se apropriou” permitiu-lhe dar uma nova fundamentação à teoria crítica da sociedade, escapando dos “afunilamentos da filosofia da consciência”. A crítica ao solipsismo da filosofia da consciência tem consequências muito além do âmbito filosófico, pois expõe também os aspectos “antropocêntricos, egoístas, possessivos e dominadores do individualismo ocidental”.⁴

A base da mudança proposta é a intersubjetividade da ação social, em que os sujeitos que estão unidos pelas estruturas da língua desde sempre buscam a compreensão pela linguagem. Nessa perspectiva, Habermas já rompeu com os pressupostos da filosofia da história, que fundamentava a teoria crítica. Honnet, ao fazer uma avaliação da teoria de Habermas diante da tradição dos frankfurtianos, destaca que ele não mais considera a socialização humana como “operação continuamente expandida de

transformar a natureza”, mas, sim, o fato de a “garantia coletiva de existência depender, desde o início, da manutenção simultânea do acordo comunicativo. [...] A comunicação lingüística é o vínculo graças ao qual os indivíduos garantem aquela reciprocidade em atos e concepções de valor tão necessárias para que as tarefas de reprodução material possam ser socialmente regidas”.⁵

Assim, no projeto habermasiano, a ação racional e intencional, de estrutura monológica, derivada da filosofia da consciência, é distinguida cada vez mais da prática diária comunicativa, que conduz ao entendimento. A pragmática universal, enquanto capaz de reconstruir as condições universais do entendimento, passa a constituir a sustentação teórica exigida para reformular a teoria crítica. A racionalidade da ação comunicativa, cujo *médium* é a linguagem, é capaz de criticar os reducionismos dos processos de racionalização social diagnosticados por Adorno e Horkheimer. As longas e complexas exposições que Habermas faz na obra mestra *Teoria do agir comunicativo* só têm sentido se pensarmos que ele quer demonstrar uma tese: que a teoria da racionalidade, que extrai seus conceitos básicos da idéia de ação comunicativa, voltada ao entendimento, está em condições de abordar os problemas levantados pelos grandes teóricos sociais (Marx, Weber, Mead etc.) e fazer uma teoria crítica, na qual entram em convergência filosofia e teoria da sociedade.



A tese de Habermas de que na linguagem existe um *télos* de entendimento (*Verständigung*) pressupõe um nexo interno entre significado e validade. A racionalidade “não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e de agir empregam o saber”.⁶ Desse modo, uma racionalidade orientada ao entendimento explicita-se pela aceitabilidade de um ato da fala. Os atos de fala estão aqui referidos em sua função pragmática, em que um falante expõe a força ilocucionária de seu proferimento. Nesse proferimento lingüístico são levantadas pretensões de validade de retidão normativa (se é correto ou não um sistema de normas), de verdade (se os enunciados são verdadeiros ou falsos, pertinentes ou coerentes) e de sinceridade (a autenticidade dos aspectos vivenciais do desejo e dos sentimentos). Tais pretensões de validade só serão resgatadas se examinarmos o potencial de razões que se pode aduzir a favor ou contra determinadas pretensões de validade no âmbito do discurso. Habermas distingue a racionalidade comunicativa, que requer um tratamento intersubjetivo de pretensões de validade (pela qual os sujeitos criticam, recusam e aceitam pretensões de validade, de acordo com a pragmática da linguagem), da racionalidade própria do agir estratégico e instrumental (pela qual os sujeitos entendem como racional uma relação cognitiva de domínio sobre os objetos,

conforme a tradição da filosofia da consciência).

Passar de um conceito teleológico de ação no âmbito da razão instrumental para a ação comunicativa e mundo da vida e articular mundo da vida e mundo dos sistema é o esforço teórico que Habermas faz para enfrentar aquilo que ele considera o beco sem saída com que se defrontou a teoria crítica. Assim, toda a construção habermasiana se efetiva na constituição de dois mundos, uma sociedade em dois níveis:

Somente porque considera as modernas sociedades divididas em sistema e mundo existencial (mundo da vida), em contextos funcionais organizados racional e intencionalmente, e esferas de ação comunicativamente constituídas, é que Habermas pode entender a incursão de formas sistêmicas de controle nos domínios até o momento intactos da prática comunicativa diária como a patologia determinante de nossa época.⁷

Com base nesse enfoque, a sociedade é compreendida como o mundo da vida de um determinado grupo social que coordena suas ações comunicativamente e, por outro, como a sociedade se regula a si mesma através de ações funcionais e estrategicamente articuladas. A teoria de Habermas propõe a combinação desses dois mundos com suas distintas formas de integração (social e sistêmica) e de análise (a interpretativa e a sistêmica). Tomando de forma isolada mundo da vida e sistema, cairíamos em unilateralismo. Pela integração social realiza-se a reprodução simbólica do mundo da vida, que depende, também,

das solidariedades sociais, das tradições culturais e dos processos de socialização orientada pelo entendimento; pela integração funcional realiza-se a reprodução material necessária à sobrevivência e à conservação do sistema.

II

Reconhecendo, então, que Habermas faz um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, pode-se expor e problematizar quais seriam os possíveis alcances pedagógicos dessa mudança. Entendo que a produtividade de sua teoria pode se expressar através do (1) entendimento da educação como interação, a partir da idéia de intersubjetividade e do (2) conceito não relativista de verdade e da defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno.

1. A mudança da subjetividade, princípio fundamental da filosofia da consciência, para a intersubjetividade permite estabelecer a diferença entre uma relação dialógica (sujeito-sujeito) e uma relação instrumental (sujeito-objeto), dimensionando o caráter interativo da educação.⁸

Masschelein⁹ publicou, em 1991, o livro *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln (Ação comunicativa e ação pedagógica)*, no qual expõe como o conceito de ação comunicativa pode elucidar o problema das relações entre subjetividade e intersubjetividade na ação pedagógica diante do fracasso das

tentativas de entender a educação como essencialmente interativa, não mais embasada na *relação meio-fim*, que é considerada como ação tecnológica.

As tentativas de solução que compreendem a educação como determinada por um processo intersubjetivo de formação da identidade constituem-se numa reação ao paradoxo do pensamento clássico, segundo o qual, a educação conduz à liberdade, através da coação e da submissão. Também a liberdade, enquanto auto-regulação, conforme aparece na filosofia moral kantiana, é uma celebração desse paradoxo. Na educação tal paradoxo se reproduz, pois a liberdade, finalidade maior do processo educativo, é possibilitada pela ausência ou pela negação da liberdade, o que justifica o poder do educador sobre a criança. Kant formulou-o da seguinte forma: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade?”¹⁰ A idéia de singularidade da infância passa, assim, a ser confrontada com a necessidade de disciplina e submissão às condições exteriores à subjetividade. Essa concepção teórica “autoriza” o poder do educador sobre o educando com vistas à obtenção da autonomia moral. Muitas das críticas ao conceito de infância e aos procedimentos teórico-metodológicos para a educação das crianças decorrem das aporias resultantes dessa relação de poder.

Como resultado da crítica às relações de poder, o debate teórico passa a recomendar uma igualdade de posição dos alunos no interior do processo educativo.¹¹ A relação de poder é recusada segundo novos fundamentos teóricos, que alegam uma radical abertura da existência humana e sua historicidade. Pelo princípio de uma indeterminação dessa existência, a criança torna-se um parceiro equivalente ao educador na tarefa social de determinação do ser humano. Como consequência, surgem as dificuldades de uma possível reconciliação do papel específico do educador com a idéia de parceria, e sua ação perde o caráter mediador, como foi entendido pela tradição. Desse modo, a crítica ao modelo da tradição baseada na relação de poder do educador que, sob determinado fim ou objetivo, exerce influência nos educandos torna-se, na verdade, uma crítica da concepção educativa baseada na relação meio-fim. Diante dessa provocação, a teoria pedagógica reage, buscando a determinação do processo educativo não mais na relação meio-fim, mas na relação intersubjetiva. Esse quadro é característico da necessidade de superar as relações de dominação que se gestam no interior da filosofia da consciência e de dar conta das questões relativas à historicidade e à contingência, que passam a ter sua reivindicação, sobretudo a partir do século XIX.

Masschelein aponta como fracasso dessas propostas,¹² conhecidas como “pedagogias emancipatórias” ou “peda-

gogias do diálogo”, o fato de se fundamentarem em um equívoco, ou seja, na equiparação da intersubjetividade e reciprocidade, pois a idéia de diálogo adquire, nessa referência teórica, um alcance reduzido, tornando-se manejável como um mero método. A própria interação, sob ação intencional do educador, torna-se também reduzida. “‘A fala com’, ‘o jogo com’, ‘interagir com’ devem ser considerados como ilusão, na medida em que passam a se constituir em um meio que conduz a um fim. A interação mesma torna-se instrumental, ou melhor dito, torna-se essencialmente concebida como relação instrumental.”¹³ Nesse sentido, a intenção do professor determina as ações necessárias a um fim, do que decorre a necessidade de um conhecimento sobre a natureza humana para nela intervir.

Diante do diagnóstico de fracasso das tentativas que pretendem uma igualdade entre educador e educando, Masschelein entende que essa situação é possível de ser superada pela renovação do conceito de ação comunicativa nos termos da *teoria do agir comunicativo*, através da inversão da primazia da verdade proposicional diante de outros modos de validade. Tal inversão permite indicar uma diferença fundamental entre a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito e superar o impasse de uma lógica de dominação. É justamente esse um dos pontos que Habermas critica na filosofia da consciência, na medida em que o sujeito se refere aos objetos para representá-

los como são ou dizer como deveriam ser, de forma que o êxito de uma ação requer o conhecimento da cadeia causal para intervir sobre essa realidade.

A resposta de Habermas a esse problema indica que a intersubjetividade é possível, pois entende-a como “linguagem” e “mundo da vida”, como práxis comunicativa. A estrutura do diálogo significa que os parceiros têm um mútuo reconhecimento em suas pretensões de validade, o que implica um mundo de significados e normas comuns. As asserções recíprocas de pretensões de validade apresentadas pelos participantes não devem ser entendidas como um ato intencional, mas como uma comunicação concreta, dada a necessidade de cada participante tomar posição diante das pretensões que são apresentadas. A responsabilidade é o fundamento da intencionalidade, não o inverso.¹⁴ Desse modo, as asserções não se ligam ao poder do sujeito, mas a sua possibilidade de ação. A capacidade para aceitação ou recusa como um ato intencional só é possível quando baseada na estrutura do mundo da vida, a qual medeia nosso entendimento e ação.

Uma das implicações para a educação a partir da idéia de práxis comunicativa é conceituar ação como um sentido *fundamental* de interação. A ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado. Segundo Habermas, “os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer co-

mo membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constitui e mantém *cooriginariamente* a identidade do indivíduo e do coletivo”.¹⁵ Nesse sentido, a educação implica a equiparação de professor e aluno,¹⁶ uma vez que a interação traz o reconhecimento recíproco dos participantes da interação e um mundo vivido em comum. É preciso, então, questionar em que consiste a diferença da equiparação anteriormente condenada por Masschelein como causa do fracasso das pedagogias emancipatórias e a equivalência entre professor e aluno decorrente dos fundamentos da teoria habermasiana.

Masschelein¹⁷ indica como base de sustentação de seu argumento a diferença fundamental entre ação comunicativa e ação intencional. No conceito de “ação comunicativa” estão compreendidas aquelas condições sob as quais a ação social é possível e diferenciam-se radicalmente daquelas que estão implícitas no conceito de ação intencional:

Aqui ação intencional e comunicativa não podem se transformar em conceitos equivalentes, mas excluem-se mutuamente. O ponto de referência teórico e, portanto, as condições de possibilidade a que a ação comunicativa remete são fundamentalmente diferentes. O conceito de ação intencional traz a subjetividade como ponto de partida para a conceituação de ação social (intersubjetividade). Sua referência teórica é [...] a consciência ou a filosofia da consciência. Ao contrário, o conceito de ação comunicativa encontra seu

ponto de partida na “intersubjetividade” e, a partir disso, interpreta a subjetividade. Seu ponto de referência teórico é a filosofia da linguagem e a teoria da comunicação.¹⁸

Na interpretação habermasiana, linguagem ou mundo da vida não são instrumentos para o desenvolvimento do indivíduo. Tampouco a interação é intercâmbio de sentidos e significados do sujeito, nem reciprocidade, mas um encontro com outros num mundo comum. A intersubjetividade constitui a subjetividade e tem parte na sua estruturação uma vez que uma pessoa não pode afirmar sua identidade *por si*.¹⁹ A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão *antes* da comunicação.²⁰ Temos, assim, nesse enfoque teórico o entendimento de educação como interação e, por consequência, o reconhecimento da igualdade dos participantes da interação. Mas Masschelein diferencia esse reconhecimento daqueles promovidos pelas pedagogias emancipatórias, pois ele “não decorre da atividade do educador ou do aluno. As condições de interação referem-se à estrutura, não a uma qualidade subjetiva. O reconhecimento da responsabilidade é uma implicação da linguagem e da ação, de modo que a primeira palavra que é dirigida a um ‘novo homem’ é, na verdade, sempre uma *resposta*”.²¹ Numa tal perspectiva, a criança sempre tem uma reivindicação, como qualquer outra pessoa, mesmo de uma

forma passiva. Seu *status* como participante da interação é o sentido da educação como práxis social. Isso confere outro significado para a afirmação de que o ponto de partida da educação é a realidade da criança, ou seja, essa realidade não é reduzível ao fato de que há um ser menor que necessita de nossa assistência. Segundo Masschelein, deve-se aceitar a despedida do pensamento que entende a intersubjetividade como uma resposta à fraqueza ou à debilidade humana. Enquanto a intersubjetividade for considerada uma ajuda para que o homem possa realizar sua autonomia, sempre será passível de tornar-se um instrumento. Na práxis comunicativa, a essência da educação não é ajuda, tampouco instrumento, mas um poder dado pela vida, que forma o sujeito. “O tornar-se da subjetividade através da intersubjetividade – educação do homem – não é entendida através da relação meio-fim. A interação não é disponível. Ela não é a condição *técnica* para a realização do objetivo do ensino (o autodesenvolvimento), mas ela estrutura o sujeito.”²²

Na interpretação que Masschelein faz da teoria de Habermas, a educação não tem começo, nem um ponto final, nem um centro que situe sua origem. Tampouco se trata de uma auto-atividade do aluno, nem de uma ação intencional do professor; sua essência é uma práxis comunicativa, em que “tanto a identidade (como é o homem) como o mundo comum (como é o verdadeiro, o

justo e o valioso) *estão sob um jogo*, ou seja, são vulneráveis e criticáveis. A vulnerabilidade é, ao mesmo tempo, o correlato do engajamento [...]. ‘Ser alguém’ depende da estrutura comunicativa e sempre relaciona-se com as circunstâncias, que, por princípio e de forma inevitável, é vulnerável”.²³

Segundo Masschelein, a problemática pedagógica refere-se à vulnerabilidade do sujeito envolvido no processo comunicativo, a qual não deve ser confundida com a idéia de desamparo do homem. O sujeito só pode formar sua identidade à medida que se descobre numa rede sutil de relações entre homens, engajado numa história comum e complexa em que, ao mesmo tempo, se perde. Essa vulnerabilidade vincula-se à qualidade e ao destino da práxis comunicativa, que não tem objetivo, nem tem uma norma técnica que assegure o procedimento legítimo, justamente porque não está na dependência do poder do sujeito. “A práxis comunicativa *nesse* sentido ‘não é evidente’. A qualidade da práxis comunicativa não é trabalho nem função da educação, ela é muito mais uma tarefa incompleta, para a qual não há uma norma ideal ambicionada.”²⁴

Certamente, o caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. Há momentos em que se torna instrumental e espaço de ação de teleológica. Essa advertência decorre da própria estrutura da teoria que com-

preende a existência de dois mundos, o mundo da vida e o mundo sistêmico, a integração social e a sistêmica. O predomínio de um tipo de ação ou de outra é o que determina o caráter interativo da educação. A possibilidade de a teoria de Habermas fundamentar a ação interativa não coloca a ação comunicativa como alternativa à ação teleológica e instrumental; ao contrário, ambas constituem uma polaridade no interior do sistema social. Em certo aspecto, defrontamo-nos com a permanente tensão entre o espírito aberto e criativo e as tendências metodicamente mais restritas. As possibilidades de esclarecimento dessa estrutura é que podem abrir nossa interpretação para o caráter interativo do ato pedagógico, abandonando os modelos puramente tecnológicos em favor do reconhecimento de que o comportamento humano não pertence exclusivamente à ação instrumental e à racionalidade técnico-científica, mas, sim, ao âmbito da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo.

2. Outro aspecto importante da contribuição de Habermas para a educação refere-se ao conceito não relativista de verdade e à defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno. Tal ceticismo leva a uma indefinição de critérios para estabelecer um núcleo comum de orientações normativas e curriculares, tal como aparece nos discursos desconstrutivistas. A partir da idéia de con-

sensos mínimos em relação à verdade do mundo objetivo e à retidão normativa do mundo social, é possível a educação socializar verdades, que a sociedade entende como válidas, bem como reconhecer como legítimas certas orientações valorativas e normas necessárias à socialização. Isso, evidentemente, não significa que o espaço pedagógico é o lugar para estabelecer consensos, pois sabemos que o consenso, na teoria habermasiana, para pretender universalidade, é qualificado, ou seja, depende do apelo à situação ideal de fala. O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa. O sentido da competência aqui se refere às aprendizagens que promovam a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito soberano, mas de construir uma autonomia para participar de processos discursivos.

A exigência pedagógica de orientar-se para bens e valores culturais consensuais, no sentido de aspirar à legitimidade junto à comunidade, uma vez que não podemos educar sem uma orientação valorativa legítima, encontra na idéia de consenso habermasiano um critério possível para conduzir o processo de socialização e de formação de su-

jeitos competentes na dimensão cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo. Embora os críticos de Habermas²⁵ considerem que o consenso não é uma experiência possível no plano do mundo prático, a educação não tem alternativas para a legitimação, além de consensos sempre provisórios, se, efetivamente, abandonar uma fundamentação última.

Desse modo, a teoria habermasiana torna-se mais adequada ao caráter de vulnerabilidade do processo educativo. Em outros contextos e mediante outras experiências podem ser encontrados argumentos melhores que retomem aquilo que até então era considerado verdadeiro e justo. Numa sociedade pluralista, impulsionada por diferentes projetos individuais de vida, diferentes concepções religiosas e diferentes tradições culturais, é preciso alguns acordos mínimos que orientem o agir pedagógico e que possam socializar normas justas, que assegurem a integridade da própria vida. Assim, é o mundo prático que pode dar conta da racionalidade e da legitimidade que conduz o agir pedagógico. O que se faz necessário é esclarecer os limites dessa nova justificação, ou seja, a educação não é mais justificada substancialmente, mas procedimentalmente, o que implica o reconhecimento de uma fundamentação mais fraca.

Por fim, devemos lembrar o problema da circularidade que aqui se apresenta: a educação, enquanto práxis comu-

nicativa, depende de uma sociedade que opere com regras pragmáticas e que não as exclua por processos autoritários, ou seja, depende de uma sociedade moderna que promova os processos argumentativos, realidade ainda bastante obstaculizada na sociedade brasileira pelas mais variadas formas de violência à pessoa. Como afirma Berten em relação à teoria de Habermas:

Poder-se-ia então afirmar que o que está em jogo na posição original são as condições *puras*, pragmáticas, de uma discussão *moderna*, quer dizer, argumentada, independente de *formas de vida e de concepções de bem* (independentemente também de posições sociais), mas não independente de uma concepção *moderna* de pessoa: pois representar os indivíduos, como livres e iguais e como capazes de dois poderes morais, não é dar um *conteúdo* particular a uma tradição; é somente reconhecer o *estágio* ao qual acedem os indivíduos que reconhecem os pressupostos pragmáticos de seu próprio *agir comunicativo*.²⁶

A teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos

desde já imersos. Certamente, isso não é a última palavra, pois seria ir contra o caráter dialógico que a própria teoria deseja preservar. Uma conclusão é sempre transitória, aberta a uma nova ponderação, e a filosofia é produtiva para a educação somente na medida em que auxilia a esclarecer o sentido dos pressupostos que orientam nosso agir.

Abstract

The text seeks, in broad traits, to expose and make an issue out of the pedagogical scope proposed by Habermas's theory of communicative action. Such a theory proposes a displacement from the conscience philosophy to the language philosophy. The productivity of this change can be expressed by the understanding of education as interaction, departing from the idea of intersubjectivity, from the non-relativist concept of truth and from the defense of a universal moral before a post-modern skepticism.

Key- words: communicative action, clarification, education.

Referências

- ANDREOLI, Miguel. Los limites de la etica del discurso. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Ética e política*. Porto Alegre: Goethe Instituto, Editora da Universidade/Ufrgs, 1993.
- BERTEN, A. Habermas crítico de Rawls. A posição original do ponto de vista da pragmática universal. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Org.). *Filosofia, lógica e existência*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- DIAS, Maria Clara. Ética do discurso: uma tentativa de fundamentação dos direitos básicos. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, p. 85-98, 1995.
- GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Trad. Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Catedra, 1994.
- GIANNOTTI, José Arthur. Habermas: mão e contramão. In: ROHDEN, Valério. *Racionalidade e ação*. Porto Alegre: Ufrgs, Goethe Institut, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 1985.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Ana Maria Bernardo e outros. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.
- _____. Um perfil filosófico-político: entrevista com Jürgen Habermas. *Novos Estudos Cebrap*, n. 18, p. 77-102, set. 1987.
- _____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- _____. A idéia de universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 1, n. 2, 1987.
- _____. Modernidade: projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiro, 1990b.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. I e II.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- _____. *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- _____. *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.
- HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- HONNETH, Axel. Teoria Crítica. In: GUIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

Notas

HONNETH, Axel. Os herdeiros de Adorno. *Folha de São Paulo*, Mais! p. 5-7, 22 jun. 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LÓPARIC, Zelyko. Habermas e o terror prático. Manuscrito. *Revista Internacional de Filosofia*, v. XIII, n. 2, p. 111-116, out. 1990.

McCARTHY, Thomas. *A teoria crítica de Jürgen Habermas*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos, 1987.

MASSCHELEIN, Jan. *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*. In: MAYER-DRAWE, Käte; PEUKERT, helmut; RUHLOFF, Jörg. *Pädagogik und Ethik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.

MASSCHELEIN, Jan. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; Leuven: Leuven University Press, 1991.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

ROUANET, Paulo S. *Ética iluminista e ética discursiva. Jürgen Habermas: 60 anos*. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1989. p. 23-78.

WHITE, Stephen. *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WELLMER, Albrecht. Consenso como télos da comunicação lingüística? *Novos Estudos Cebrap*, n. 48, p. 85-96, jul. 1997.

WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo: elemento do juízo moral en Kant y en la ética del discurso*. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

¹ HABERMAS, *Um perfil filosófico-político*, p. 84.

² HABERMAS, *O discurso filosófico da modernidade*, p. 121.

³ HABERMAS, *Um perfil filosófico-político*, p. 79.

⁴ MCCARTHY, *A teoria crítica de Jürgen Habermas*, p. 448.

⁵ HONNETH, *Teoria crítica*, p. 539.

⁶ HABERMAS, *Pensamento pós-metafísico*, p. 69.

⁷ HONNETH, *Teoria crítica*, p. 543.

⁸ Essa dimensão interativa foi desenvolvida como parte da pesquisa sobre a recepção da obra de Habermas na educação. Ver HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*, 1999.

⁹ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, 1991.

¹⁰ KANT, *Sobre a pedagogia*, p. 34.

¹¹ Ver o artigo de MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, 1992.

¹² Conforme artigo *Pädagogisches Handeln und Verantwortung Erziehung als Antwort* (p. 83). Na obra *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 112 ss., Masschelein analisa os limites da ação pedagógica entendida como emancipatória, quando essas bases são construídas a partir da primeira fase de Habermas, em *Interesse e conhecimento*. A suposição da comunicação e do diálogo é aqui o postulado teleológico da intencionalidade. O objetivo do processo de comunicação é a emancipação, a maioridade do educando. Atingir esse status significa tornar-se independente de determinação que restringe uma ação não consciente, ou seja, a maioridade do homem é obtida quando os motivos da ação são efetivamente conscientes. Esse modo de entender a ação pedagógica – enquanto ação libertadora – é pensado de acordo com o modelo de auto-reflexão, como a fala psicanalítica entre médico e paciente. Essa reflexão baseia-se na interação comunicativa entre professor e aluno, mas a estrutura específica da ação pedagógica não corresponde àquela proposta por Habermas na fase da teoria do agir comunicativo. Ao contrário, essa estrutura vincula-se à “ação terapêutica”, conferindo ao processo comunicativo pedagógico um caráter funcional. Nesse sentido, diz Masschelein, a fala torna-se um veículo de crítica, em que não a fala, mas o saber, tem efeito. A reflexão passa, então, a motivar a práxis, pela qual a realidade transforma-se. O saber resulta, em si, numa ação que é emancipatória e racional. O conhecimento da suposição sob o qual a pessoa age aumenta as possibilidades de ação, ou seja, o esclarecimento (Aufklärung) é, nesse particular, emancipatório, ampliado como uma disposição consciente em relação a aspectos normativos e instrumentais. Assim, o limite da autonomia aparece como limite do saber, e a racionalidade da ação é uma racionalidade cognitivo-instrumental.

¹³ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 214.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 166, 209.



¹⁵ HABERMAS, *Escritos sobre moralidad y eticidad*, p. 105-106.

¹⁶ MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, p. 88-89.

¹⁷ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 206.

¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 207.

¹⁹ HABERMAS, *op. cit.*, p. 107.

²⁰ HABERMAS, *op. cit.*, p. 215.

²¹ MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, p. 89.

²² Idem, *ibidem*, p. 90.

²³ Idem, *ibidem*, p. 91.

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 91.

²⁵ A idéia de consenso na teoria de Habermas tem sido criticada especialmente por Wellmer. Ver *Ética y diálogo*, 1994 e o artigo *Consenso como telos da comunicação lingüística*, 1997. Wellmer distingue um sentido forte e

um sentido fraco para a idéia de consenso. "Entendida em seu sentido fraco, a tese é expressão de uma teoria pragmática do significado "Bedeutung"; apesar de sua aparente trivialidade, ela não é trivial, porque o seu sentido mais exato pode ser determinado somente por uma explicação do nexo interno entre significado e validade e, isto quer dizer, ao mesmo tempo: por uma explicação do vínculo interno entre ação comunicativa e discurso. Entendida em seu sentido forte, a tese de Habermas é a expressão de uma teoria da verdade como consenso, e por isso vinculada aos conceitos idealizantes de situação-ideal-de-fala, de uma comunidade-de-comunicação ideal ou de um consenso 'infinito'. Em sua versão fraca, considero a tese de Habermas não apenas correta, como também extraordinariamente produtiva de um ponto de vista filosófico-lingüístico e teórico-social; em sua versão forte, considero a tese falsa e, no que diz respeito às implicações críticas de uma filosofia pragmática da linguagem, inútil" (Wellmer, 1997, p. 87).

²⁶ BERTEN, *Habermas crítico de Rawls: a posição original do ponto de vista da pragmática universal*, p. 46.

