

Racionalidade instrumental e ação comunicativa: perspectiva democrática e cidadã na gestão educacional

*Eldon Henrique Mühl**

Resumo

Tendo por referência a teoria da modernidade de Habermas, desenvolvida na perspectiva da relação sistema e mundo da vida, o autor realiza um diagnóstico dos problemas atuais da gestão educacional e apresenta alternativas de superação sob a orientação da teoria da ação comunicativa. A tese do autor é que o crescente domínio da razão técnica na educação voltado ao atendimento das demandas sistêmicas em detrimento dos interesses e das necessidades dos indivíduos em sua vida cotidiana, além de não ter tornado a educação mais qualificada, tem contribuído para agravamento dos problemas e o surgimento de novas patologias no contexto escolar. Como alternativa para tal situação, o autor, sustentando-se em Habermas, defende a tese de que a educação, para tornar-se transformadora e crítica, deve orientar-se por princípios comunicativos e responder,

prioritariamente, às demandas que emergem do mundo da vida.

Palavras-chave: Gestão educacional. Racionalidade instrumental. Ação comunicativa. Educação e mundo da vida.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - SP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: eldon@upf.br.

Introdução

A questão orientadora do presente ensaio surge do questionamento sobre a possível relação entre o crescimento dos problemas educacionais nas escolas e a implementação de um projeto de gestão escolar orientado por princípios da racionalidade instrumental, que tem incrementado o processo de burocratização e o controle sistêmico, em detrimento de uma gestão social voltada aos interesses e às necessidades dos indivíduos e ao desenvolvimento do seu mundo da vida.

O que se observa, de modo geral, é que a política educacional e a gestão educacional no Brasil continuam se orientando por teorias sustentadas em referenciais sociológicos funcionalistas, que acabam por privilegiar a burocracia, o controle, a engenharia comportamental, o tecnicismo, em prejuízo das orientações de natureza social que fundamentam a educação em princípios da liberdade, da criatividade, da autonomia, da participação e da interação comunicativa. Em decorrência dessa predominância, a escola tem sido muito mais um espaço de produção e ampliação de patologias socioculturais, do que uma instância de enfrentamento e de superação desses problemas.

Nossa hipótese é de que as crescentes crises no campo educacional não podem ser solucionadas pelo aperfeiçoamento da estrutura sistêmica e pelo desenvolvimento de mecanismos mais eficazes de controle e gestão. Ao contrário, a simples complexificação

sistêmica pode tornar-se mais um fator provocador de novos problemas e de acirramento dos já existentes. A superação de tal situação passa por uma reorientação da educação e a busca de outros referenciais em sua organização e em sua realização.

A tese que aqui defendemos, com base na teoria da modernidade de Habermas, é que os problemas educacionais da atualidade só podem ser superados pelo estabelecimento de relações baseadas em princípios pedagógicos da interação comunicativa e pelo restabelecimento da relação de proximidade da escola com o mundo da vida de seus alunos. A teoria da ação comunicativa apresenta-se como uma importante fonte de contribuição para a realização de um adequado diagnóstico das patologias provenientes da racionalidade instrumental e a construção de uma nova perspectiva educacional, que possibilite a superação dos problemas que hoje afetam o contexto escolar.

O diagnóstico da racionalidade da sociedade administrada

Para entendermos o diagnóstico habermasiano acerca da modernidade torna-se produtivo retomar das teses do autor sobre o desenvolvimento da racionalidade instrumental e os seus efeitos. Como sabemos, Habermas é herdeiro da crítica dos pensadores frankfurtianos à racionalidade instru-

mental. Esses, preocupados com os desastros produzidos pela racionalidade instrumental, assumiram o desafio de buscar entender as motivações que impediram a realização do projeto iluminista da emancipação humana pela razão esclarecida. Suas investigações voltam-se às causas que converteram a razão num mecanismo de destruição e barbárie.

Habermas acolhe a tese dos frankfurtianos de que o reducionismo instrumental da razão tem sido o fator determinante da perda do poder crítico e emancipador da humanidade. Desenvolve, porém, novas leituras sobre o processo da instrumentalização. Constatando a insuficiência da teoria da racionalidade de Adorno e Horkheimer, cuja concepção reduzia a razão a uma dimensão cognitivo-instrumental, Habermas introduz um conceito mais complexo de racionalidade, incluindo os aspectos prático-morais e estético-expressivos. Ademais, recorrendo às fontes da racionalidade comunicativa, ele reconstrói a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no mundo da vida – a racionalidade comunicativa – e a razão que orienta a ação sistêmica – racionalidade instrumental.¹

No entender do pensador alemão, sistema e mundo da vida são duas esferas orientadas por interesses racionais diferenciados, embora não totalmente desvinculados entre si. Segundo o autor, a instância sistêmica é emergente do mundo da vida e, por isso, nunca perde totalmente a sua vinculação com ele, ou seja, o mundo

sistêmico se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo.

O mundo sistêmico surge, inicialmente, como um mecanismo redutor da carga que pesava sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social, especialmente nas esferas da economia e do poder. Porém, à medida que o sistema se complexifica pela especialização dessas duas esferas, desenvolve uma racionalidade própria, que o torna independente do mundo da vida e, na busca da manutenção dessa autonomia, tenta impor sua racionalidade sobre as demais esferas do mundo da vida.

Quando o sistema se torna independente do mundo da vida, a dinâmica da influência entre ambos se modifica. Se, inicialmente, o mundo da vida determinava a estrutura sistêmica, com a complexificação e o surgimento da necessidade auto-estruturadora do sistema, os papéis se invertem e o sistema, de instituído pelo mundo da vida, passa a se impor sobre o mundo da vida, colonizando-o. O sintoma mais representativo desse processo é a perda do poder de intervenção dos indivíduos no sistema e a restrição progressiva da comunicação no contexto das ações sociais. Em decorrência dessa imposição, o mundo da vida, de um sistema central, transforma-se num sistema periférico ou subsistema. A educação, como parte do mundo da vida, sofre o mesmo condicionamento.

Habermas identifica no dinheiro e no poder os mecanismos de regência

e de controle que determinam a constituição e auto-reprodução do mundo sistêmico. Através desses dois meios o sistema faz a tentativa manter o controle social e a manipulação do mundo da vida, substituindo a comunicação interpessoal – manifestada através de intersubjetividades orientadas ao entendimento – por mecanismos do controle social a serviço da funcionalidade sistêmica. O dinheiro torna-se o principal mecanismo de intercâmbio, transformando os valores de uso em valores de troca e o trânsito natural de bens, em trânsito de mercadorias. O meio poder volta-se, prioritariamente, para a proteção sistêmica com o desenvolvimento de mecanismos de controle e condicionamento dos grupos sociais e dos indivíduos.

Portanto, a instância sistêmica assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição de papéis de organização: de um lado, organiza a força de trabalho assumindo o papel do empresariado; de outro, organiza as relações do público com a administração mediante a organização do papel do cliente público. Detalhando tal processo, Habermas constata que se realiza por meio de uma dupla abstração: do trabalho concreto, que, para se tornar abstrato e ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, precisam ser abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião públi-

ca e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões. Assim, os indivíduos, ao assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Daí resultam a monetarização da força do trabalho e a burocratização das relações com o Estado, configurando-se o que Weber denomina de “racionalização”, que apresenta como resultado final perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador (HABERMAS, 1987, p. 452-453).

Por essa razão, Habermas entende que a busca de soluções para os problemas culturais e para a educação por meio de ações sistêmicas e técnicas, além de pouco eficaz, produz, de modo geral, o agravamento dos problemas e o surgimento de novas patologias. As efetivas transformações dessas instâncias só ocorrerão se realizadas intrinsecamente vinculadas ao mundo da vida, sob a mediação de processos comunicativos orientados ao entendimento.

A racionalidade sistêmica e educação: a colonização e o empobrecimento da gestão democrática

As patologias da educação atual se inserem, em nosso entendimento, nesse contexto que Habermas identifica como de colonização do mundo da

vida pela racionalidade sistêmica. A progressiva ingerência do poder e da economia sobre a escola pode ser constatada, de um lado, pela crescente perda do poder de intervenção de professores e dos pais sobre a gestão escolar e sobre a prática pedagógica e, de outro, pelo florescimento de relações cada vez mais ambíguas e dicotômicas entre a escola e as exigências socioculturais.

O mercado e o Estado moderno têm exigido o avanço da racionalidade instrumental na escola, tornando-a uma entidade burocrática e funcional. Sob a pressão do Estado tecnocrático, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo. Conforme atesta Habermas:

Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares [...] tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo (sic). O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação [...]. O efeito final é uma consciência de contingência, não só dos conteúdos da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização. A escolaridade formal compete com a educação familiar desde a idade pré-escolar (1985, p. 94).

O planejamento sistêmico tem levado a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. A mediação, que deveria ser regularmente orientada para o entendimento, passa a ser orientada por critérios regulativos do sistema. A escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa, pela qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na negociação democrática de seus conhecimentos e de suas ações. Ao invés disso, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de competências técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro. Isso produz, no entender de Habermas, as anomalias que hoje se fazem presentes na sociedade e na escola: perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise da identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e psicopatologias (HABERMAS, 1987, p. 203).

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica leva a que a educação desenvolva um papel ideológico comprometedor do ponto de vista epistemológico, na medida em que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se tornem ex-

plícitos o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com a instância normativa e política. Sob a aparência da neutralidade esconde-se a verdadeira força orientadora da educação de massa contemporânea: o mercado. O sistema escolar, à medida que passa a ser pensado na perspectiva da esfera do dinheiro, assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou de recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência e, em decorrência, desvirtua-se a sua função primordial de promover a formação ética, epistemológica e socio-cultural. Isso pode ser constatado, por exemplo, na sobrevalorização de algumas áreas do saber em detrimento de outras economicamente menos rentáveis. Em outros termos, o saber passa a ser valorizado tão-somente como meio de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade como recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil.

O conhecimento, como mercadoria, torna-se o elemento determinante na configuração do processo pedagógico, em prejuízo muitas vezes de outros aspectos importantes do processo formativo. Nesse contexto, o mercado passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. O sistema econômico submete a seus imperativos todas as instâncias da vida e torna-se a força configuradora totalitária (HABERMAS, 1987, p. 461), ou seja,

orientada pelos princípios do mercado, a escola configura-se como mais um espaço de divulgação e de consumo da cultura de massa, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial (HABERMAS, 1994, p. 74).

Um dos resultados dos avanços da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno (1996, p. 389) denomina a “semicultura”. Sobre tal processo, escreve Habermas:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir (1984, p. 196).

Além do empobrecimento cultural e da regressão, outro mecanismo de colonização da educação é o avanço da burocratização pela “juridicização da esfera escolar” (HABERMAS, 1984, p. 522). Esse processo se realiza pela “implantação dos princípios do Estado de direito”, que, embora possa trazer significativos benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, maior preocupação com o seu bem-estar, atendimento mais adequado pela a distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre os membros que compõem o corpo docente e administrativo da escola – geralmente é realizado por meio do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio de intervenções burocráticas, alheio à participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos. Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida e passa a orientar a convivência em seu interior por normas formais. Todos passam a exercer suas funções como sujeitos jurídicos que adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito. A inclusão abstrata dos indivíduos num processo pedagógico formal que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar

num mosaico de atos administrativos e burocráticos inconseqüentes.

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar não ocorre somente em nível da estrutura sistêmica, mas influi também na formação da identidade da própria criança ou do jovem. Com o avanço da estruturação sistêmica da sociedade, a socialização primária – que deveria ocorrer na família e na escola por meio da ação comunicativa e com independência em relação às normas jurídicas – passa cada vez mais a receber as interferências sistêmicas, que, em geral, acabam produzindo perturbações e diferentes patologias. Analisando tal situação, escreve Habermas:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu *status* (1984, p. 185).

A educação, inicialmente um atributo da família e uma função inerente ao mundo da vida, é transposta para a esfera sistêmica. Com isso, ocorre a mudança estrutural da família, da educação e da própria personalidade; o processo de socialização sofre uma crescente interferência sistêmica com a criação e imposição de modelos de

status, de padrões de valores profissionais e de estereótipos sociais e sexuais; a família torna-se agência em que os imperativos sistêmicos se imiscuem nos destinos das pulsões, passando a estrutura comunicativa interna da família e da escola a assumir uma função apenas subsidiária. Porém, a estrutura do mundo da vida nunca é completamente dominada pelo sistema, pois nela sempre se mantém a possibilidade de transformação pela comunicação; sob os auspícios de uma racionalidade comunicativa, o mundo da vida pode recuperar seu poder constituinte da realidade social.

Para tanto, é necessário atentar-se para o poder de libertação e de auto-regeneração que o mundo da vida traz inerente a si; a força de resistência que nele se preserva contra a dominação sistêmica. Habermas identifica tal poder de resistência quando analisa a crise causada pela tentativa de imposição de reformas de ensino pelo Estado alemão, apontando, na seqüência, a alternativa da comunicação:

As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, iniciativas cívicas. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu *medium* natural e um novo consenso sobre valores

não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos (1990, p. 102).

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

Essa mudança estrutural no processo de socialização tem, entretanto, um preço, pois torna os indivíduos suscetíveis a uma dupla influência e, conseqüentemente, sujeitos a uma duplicidade de riscos: de um lado, com o enfraquecimento do poder de coação da família, podem crescer os problemas de identificação e os sentimentos de desamparo; de outro, podem agudizar-se os problemas da crise da adolescência e da crise da idade adulta. Em outros termos, o desacoplamento entre sistema e mundo da vida provoca o surgimento de disparidades entre as competências, atitudes, motivos individuais e as exigências funcionais dos papéis que o indivíduo adulto deve exercer. A socialização que ocorre no interior da família já não se encontra tão funcionalmente sincronizada com as condições exigidas pelas instituições sistêmicas. Isso repercute de forma direta sobre a escola e a educação,

criando a necessidade de se ter de pensar a solução do problema do conflito entre as necessidades de formação (*Bildung*) do indivíduo e as exigências sistêmicas.

Ainda que, por vezes, uma intervenção sistêmica se faça necessária para proteger o bem-estar da criança, essa se torna improcedente quando passa de uma função subsidiária para a função determinante, transferindo os anteriormente intocáveis privilégios dos pais e dos professores de educar e orientar os filhos e os alunos à dependência de decisões de juristas e de outros especialistas do ramo. Embora o desenvolvimento sistêmico possa representar algum avanço dos direitos jurídicos do indivíduo, tornando-o mais independente em relação à família e à escola, o sistema cobra-lhe um preço muito alto por essa independência: além de tornar-se dependente do Estado e de se ver obrigado, a cada momento, a apelar para a sua ajuda, ele não encontra no Estado aquela relação que é indispensável ao seu desenvolvimento normal, humano: a interação comunicativa. As consequências de tal dependência expressam-se nos fenômenos da despersonalização, na indiferença diante do conhecimento, na falta de disposição para a busca de novos saberes, na ausência da criatividade, na supressão da responsabilidade, no imobilismo e na apatia generalizada.

Com efeito, os processos de compreensão que dão sustentação ao mundo da vida necessitam de uma tradição cultural totalmente aberta, comunica-

tiva. Porém, com a interferência sistêmica, eles são bloqueados e substituídos pela reificação da práxis cotidiana, na medida em que já não podem mais agir livremente e desenvolver práticas discursivas que fundamentam argumentativamente a verdade, a justiça e a estética. Os imperativos sistêmicos procuram expulsar da esfera da vida privada e da esfera da vida pública todas aquelas influências que podem representar algum risco para a estabilidade sistêmica, especialmente os elementos prático-morais e comunicativos. Como, no entanto, os padrões culturais de demanda de bens econômicos e os padrões culturais de legitimação continuam a obedecer a uma lógica ligada ao mundo da vida, não estão tão abertos aos ataques da economia e da política; com isso, mantêm-se formas de resistência contra a colonização total (HABERMAS, 1987, p. 458-461).

O desafio da descolonização: a restauração da escola como espaço comunicativo vinculado ao mundo da vida

Para Habermas, a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas por meio da comunicação na busca do entendimento; a legitimidade do agir pedagógico só pode sedimentar-se na interação e, por isso,

a vida escolar precisa ser desburocratizada e a interferência sistêmica sobre a estrutura curricular precisa ser reduzida ao menor grau possível de intervenção, atingindo somente os aspectos referentes ao atendimento das necessidades de manutenção de estratégias necessárias para a sobrevivência individual e coletiva. Além disso, qualquer interferência deve sempre passar pela decisão participativa de todos os atingidos, o que exige que todos tenham conhecimento do que se está tratando e possam avaliar as consequências dos resultados dessa escolha. Em síntese, cabe à escola primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

A regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda a vida escolar, enfim, devem ser definidos participativamente, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico podem ser livres e capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito (HABERMAS, 1987, p. 527).

Podemos inferir das leituras de Habermas que o referencial principal do processo pedagógico deve ser o mundo da vida da clientela escolar: deve ser a fonte da qual são retirados os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente,

buscando, com isso, atingir uma compreensão mais transparente da realidade vivida e promovendo as transformações necessárias para que se tenha uma vida melhor. As situações problemáticas do mundo da vida é que devem ser, portanto, as temáticas a ocupar o discurso pedagógico. Assim, a definição dos programas de ensino deve ocupar-se, prioritariamente, das situações polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes do processo pedagógico.

A significação do mundo da vida como referencial central do projeto habermasiano decorre da concepção do autor de que a razão humana deve ser concebida, de algum modo, como ser e consciência, como necessidade e liberdade, como realidade e potencialidade. O mundo da vida é a referência mais imediata que possuímos e de onde partimos para desenvolver qualquer saber; ele é a realidade constituída por mediações lingüísticas que possibilitam a emergência de concepções divergentes e alternativas práticas quanto ao significado da vida, à validade dos saberes e ao sentido das manifestações da cada indivíduo. O mundo da vida, embora se apresente na maior parte do tempo como não problemático, como isento de conflitos e de dúvidas – diariamente repetimos atos e agimos da mesma maneira com a certeza de que nosso mundo da vida continuará existindo tal e qual –, é um *meio não puro* e não está afastado de enganos, de conflitos, de possibilidades de extinção. Por isso, ele também

está sujeito a crises. Acontece que tais crises não podem ser solucionadas sem violência, por via administrativa, mas tão-somente pelo exercício da argumentação para a geração de novas motivações, de novos valores e de novas normas aceitas coletivamente.

Ao mesmo tempo em que é afirmação, repetição, confirmação da tradição, o mundo da vida é possibilidade de transcendência, de mudança, de transformação. Todos os indivíduos sabem que o mundo da vida, apesar de aparentemente inabalável, é contingente, falível, estando permanentemente ameaçado por crises que podem colocar em risco a sua permanência. Diante dessa ameaça, de que dispõe a humanidade para superar tal fatalidade? A comunicação, tão-somente a comunicação, afirma Habermas. Todos sabem ou, pelo menos, podem saber que, diante da fragilidade das convicções que fundamentam o mundo da vida, mantém-se nele, mesmo assim, a possibilidade do agir comunicativo. Nesse sentido, podemos entender a razão do argumento de Habermas sobre a necessidade de uma situação ideal de fala: o pressuposto de uma situação ideal de fala só é necessário porque as convicções que formam o mundo da vida são suscetíveis de contestação, e somente essa situação ideal é o dado contrafactual que pode determinar a superação de situações problemáticas que ameaçam a unidade do mundo da vida.

Em Habermas, o mundo da vida assume o lugar da realidade ou do ser do conhecimento; é o *dado* primeiro no qual tudo assume sentido; é o horizon-

te das experiências pré-científicas de onde são originários os conhecimentos que se constituem historicamente. O universo da idealidade das ciências modernas e das ciências de todos os tempos nasce do mundo da vida, uma vez que este é constituído a partir das formas sensíveis das coisas e das representações simbólicas nascidas da experiência cotidiana. O sentido do conhecimento científico encontra-se preestabelecido no mundo da vida; a compreensão do sentido dele depende e a ele deve se destinar. As idealidades científicas não são, pois, realidades objetivas, independentes do mundo da vida e das ações intersubjetivas, mas produções que emergem das interações humanas desenvolvidas no contexto do mundo da vida e que, aos poucos, vão se tornando autônomas, constituindo uma instância independente.

Considerações finais

O mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais podem ser produzidas. Fica cada vez mais evidente que é somente com inserção eficaz no mundo da vida que qualquer proposta de mudança social se torna eficaz. Mas o mundo da vida é palco, hoje, de lutas cada vez mais ferrenhas entre os interesses sistêmicos e os interesses e necessidades que emergem do processo de reprodução do mundo da vida. O que se constata é um progressivo avanço da racionalidade sis-

têmica, implicando a ampliação do fenômeno da reificação.

À medida que a moderna indústria cultural constatou a função determinante do mundo da vida na constituição das identidades culturais e na definição dos comportamentos dos indivíduos, tenta cada vez mais introduzir sua racionalidade no mundo da vida pelo processo da colonização, adequando seus produtos a demandas do mundo da vida, mas sem renunciar de seu objetivo colonizador. Para enfrentar tal processo, Habermas (1987) apresenta a seguinte proposição: “A teoria da reificação, reformulada em conceitos de sistema/mundo da vida, [...], ao invés de seguir as pegadas dispersas de uma consciência revolucionária, deveria indicar as condições para o ressurgimento da cultura racionalizada com uma comunicação dependente de tradições vitais” (p. 484).

Para Habermas, a eficácia da ação dos movimentos de resistência e de emancipação depende da capacidade de enfrentamento do processo de colonização do mundo da vida. Habermas entende que é indispensável que os movimentos de resistência mantenham-se vinculados ao mundo da vida, sendo esse o referencial fundamental da formação de uma sociedade livre. No campo educacional, de modo especial, o mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade da pessoa se constitui e onde se encontram os potenciais de mudança social; ele é o destino comum dos humanos e nele encontramos as explicações para

nossos problemas e as soluções para nossos conflitos; nele os indivíduos agem interativamente e produzem valores e suas identidades culturais. Mesmo possuindo, por vezes, visões distorcidas e patológicas das mais diferentes dimensões, o mundo da vida continua sendo a instância capaz de promover a emancipação humana, por manter intacto o poder da comunicação não distorcida. De outra parte, somente sendo eficiente no restabelecimento da comunicação não distorcida no mundo da vida é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório.

Destacar o papel fundamental do mundo da vida não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado por meio das esferas específicas da ciência, da moral e da arte. Respeitar a esfera do mundo da vida significa reconhecer que o foro legítimo que, em última instância, deve validar todos os conhecimentos e todas as práticas, são os indivíduos em interação no mundo da vida. Para tanto, o professor e a comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa.

Na perspectiva da teoria comunicativa, o que importa para a educação é o desenvolvimento das dimensões do mundo da vida que apresentam caráter de universalidade e que podem contribuir para a constituição de valo-

res e princípios passíveis de aceitação coletiva. Embora a razão não tenha condições de apresentar um modelo pedagógico único e com validade universal, isso não a impede de desenvolver um processo pedagógico capaz de contribuir para que o mundo da vida – e o da escola – volte a ser constituído, prioritariamente, por meio de uma livre-reciprocidade entre os indivíduos e que a livre-identidade de cada um se torne uma realidade palpável. Habermas considera que a “descensão” da compreensão de mundo e a racionalização do mundo da vida são condições necessárias para a emergência de uma sociedade emancipada; contudo, esse processo deverá basear-se sempre no conceito procedimental da racionalidade comunicativa.

Em síntese, a tarefa da escola é enfrentar criticamente todo o tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos concretos, livrando-os de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão, medos, comunicação distorcida...), dos bloqueios objetivos (ideologias, visões de mundo sistematicamente distorcidas, colonização...), restabelecendo a ação autônoma do sujeito pela valorização do seu mundo da vida. Em outros termos, cabe à educação restaurar o “saber pedagógico” presente no mundo da vida e reconstruí-lo criticamente para que se torne um efetivo recurso de emancipação. A racionalização instrumental deverá, nessa perspectiva, retornar à condição de subsidiária da

racionalidade comunicativa. Isso só se tornará viável pelo processo de participação de todos no discurso; somente se exercitando na argumentação é que os indivíduos se tornam peritos na arte argumentativa.

Abstract

Instrumental rationality and communicative action: democratic and relative to the citizenship perspective in the educational management

The author presents a diagnosis of the current problems of the educational management and shows alternatives of overcoming them under the orientation of the communicative action theory. The diagnosis considers Habermas' modernity theory, developed in the perspective of the relationship between the system and the world of life. It is demonstrated that the increasing predominance of the technical rationality in education directed to the attendance of the system demands to the detriment of the individuals' interests and necessities of their daily life, did not lead education to a more qualified status. Moreover, that situation has contributed for the aggravation of the educational problems and the appearance of new pathologies in the school context. As an alternative for such situation, based on Habermas, the author defends the thesis that to be transforming and critical, education must be oriented by the communicati-

ve principles, answering the demands that emerge from the world of life, mainly.

Key words: Educational management. Instrumental rationality. Communicative action. Education and world of life.

Nota

- ¹ Sobre a teoria de modernidade de Habermas, ver MÜHL, Eldon H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

Referências

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVII, n. 56, dez. 1996.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: T. Brasileiro, 1984.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- _____. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Porto: Escorpião, 1974.
- MÜHL, Eldon H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.