

Racionalidade comunicativa e a perspectiva da tolerância e do consenso na educação

Communicative rationality and the perspective of tolerance and consensus in education

*Luiz Roberto Gomes**

Resumo

O presente ensaio procura enfocar os conceitos de emancipação, consenso, tolerância e educação, tomando como referência a tradição da teoria crítica, circunscrita mais especificamente no âmbito da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Trata-se de uma investigação que resgata as premissas teóricas de Habermas, como base conceitual e como identificação das possíveis contribuições da sua teoria para a fundamentação de um projeto educativo crítico-emancipatório baseado no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade do agir comunicativo. Com o referencial do potencial crítico e reflexivo da modernidade, continuado por Habermas na teoria do agir comunicativo, o artigo salienta a relevância do consenso como um critério fundamental para o desenvolvimento de uma ação educativa emancipatória.

Introdução

A tarefa da filosofia, no sentido de Habermas, de “dar orientações hermenêuticas ao mundo da vida e de guardar publicamente a pretensão da razão”,¹ sempre se atualiza quando tematizamos filosoficamente a educação. O alerta de Adorno de que a educação não é necessariamente um fator de emancipação (ADORNO, 1995) provoca-nos e estimula-nos a analisar a educação contemporânea, com base na reconstrução dos fundamentos culturais que norteiam a práxis educativa, em meio a um universo conceitual que nos permite problematizar os proces-

* Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade São Marcos, Unasp e Metrocamp. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Modernidade e Educação (Gefime), Fe-Unicamp. E-mail: luizrgomes@sigmanet.com.br.

sos norteadores que integram as relações sociais do nosso tempo. O desafio interpretativo, que imediatamente nos colocamos, refere-se a dois movimentos contraditórios que expressam, em sentido lato, dois aspectos fundamentais da educação: a adaptação do ser humano à realidade e a ação emancipatória que se estabelece como crítica aos processos de autoconservação.

A crise de consensos da contemporaneidade (GOMES, 2005), interpretada à luz das patologias da comunicação e manifestadas pelas formas distorcidas de comunicação que integram o sufocante sistema de dominação da sociedade atual, tem-nos sugerido uma urgente reflexão em torno das possibilidades de uma teoria crítica da educação que resgate o sentido do humano e que vislumbre a possibilidade do consenso como uma perspectiva para pensarmos a ação emancipatória.² A razão comunicativa, orientada pelo entendimento e fortalecida pela interação educativa, pode ser um caminho viável de reversão desse cenário de crise e barbárie. Tal como nos lembra Adorno em *Educação e emancipação*, “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995, p. 117).

Para o enfrentamento desse grande desafio educacional, é necessário situarmos a educação no contexto das metanarrativas que foram, à semelhança da racionalidade iluminista, a base da cultura pedagógica da moder-

nidade, pois, se a modernidade fundase num conceito de racionalidade voltado à emancipação, seria bem razoável supor que esta não tenha esgotado o seu potencial de reflexibilidade que ainda se faz presente no nosso tempo. Nesse contexto é sempre bom retomarmos as idéias de Adorno, visto que nos ajudam a vislumbrar um projeto educacional motivado por uma auto-reflexão crítica orientada pelo horizonte da emancipação. “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Acreditamos, em concordância com o sentido da educação atribuído por Adorno e ancorado nas teses fundamentais da teoria do agir comunicativo de Habermas, que, enquanto a modernidade não esgotar o seu potencial crítico e emancipatório, a educação continuará exercendo um papel significativo na formação de indivíduos comunicativa e socialmente responsáveis. Para tanto, é importante que a modernidade seja reconstruída de tal modo que possamos reconhecer uma racionalidade que se manifesta pelos atos de fala, os quais, por sua vez, se expressam por meio de pretensões de validade, que demonstram uma relação intrínseca entre razão e linguagem, pois, como participante de discursos, o indivíduo, com seus sim e não insubstituíveis, somente é completamente autônomo sob a condição

de permanecer integrado a uma comunidade universal mediante a busca cooperativa da verdade (HABERMAS, 2000, p. 480).

O consenso³ como critério de validação do pensar e do agir, fundamentado pela busca cooperativa e processual da verdade, permite-nos conceber um projeto de “desbarbarização” das relações sociais. Assim, ao admitirmos a competência comunicativa dos sujeitos em interação, no sentido de Habermas, podemos afirmar que a humanidade pode continuar seu caminho de libertação pelo aperfeiçoamento de suas ações num processo cooperativo de aprendizagem que almeja a emancipação. Daí a tarefa da educação, que deve orientar-se pela contenção e reversão do processo de colonização do mundo da vida pela ampliação das condições que permitem o uso comunicativo da linguagem fundamentado na tolerância e na possibilidade do consenso a ser alcançado argumentativamente.

A hipótese central deste trabalho está fundamentada no caráter reconstitutivo, crítico e consensual dos saberes como possibilidade de emancipação. Habermas coloca o acento da emancipação no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade das normas e dos conhecimentos manifestados na participação ativa dos sujeitos envolvidos num processo de interação.

As idéias ressaltadas pelo autor nos ajudam e nos desafiam a buscar os fundamentos para a explicitação das possibilidades de uma ação emancipatória que repouse, no sentido de Habermas, na reconstrução permanente

dos valores e princípios da tradição, reconhecidos por meio dos consensos produzidos pelos próprios participantes pelos processos públicos de argumentação. O percurso que estamos propondo procurará reconstruir, à luz das premissas que configuram o projeto da modernidade, uma concepção de emancipação pautada numa racionalidade que pressuponha a busca cooperativa da verdade e dos valores referenciados pela possibilidade de um consenso, mesmo que provisório e sujeito a novas reconstruções.

Ao admitirmos o consenso como critério de validação do pensar e do agir, estaremos reunindo, hipoteticamente, as condições de possibilidade da emancipação na contemporaneidade. Para tanto, é necessário pensar, segundo os argumentos de Habermas, a educação como um agir orientado pelo entendimento, de modo a estabelecer formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação que assegure a competência comunicativa dos sujeitos em interação, a fim de que estes se tornem, inclusive, responsáveis pelos seus atos.

Interação social e práxis educativa

Com base nas premissas básicas do ideário emancipatório moderno, bem como da necessidade de superação da visão solipsista de conhecimento e da educação, propomos, na seqüência, uma reflexão acerca dos elementos que compõem a práxis educativa enquanto uma interação social, em que

os sujeitos se pré-dispõem à compreensão pela linguagem.

Habermas procura situar a interação social a partir dos processos que constituem a reprodução social – a reprodução cultural, a integração social e a socialização –, sendo a cultura, a sociedade e a personalidade os três componentes estruturais correspondentes do mundo da vida.⁴ A cultura é o acervo de saber em que os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para se entender sobre algo no mundo. A sociedade compreende as ordens legítimas segundo as quais os participantes da comunicação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade, e a personalidade serve como termo técnico para designar as competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de falar e agir, colocando-o em condições de participar de processos de entendimento e de afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 1999b, p. 196).

A interação é concebida por Habermas como o agir comunicativo que se estabelece entre duas ou mais pessoas que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam, com seus atos de fala, pretensões de validade. É com base no reconhecimento recíproco que se forma a autoconsciência, a qual se fixa no reflexo de mim mesmo e na consciência de um outro sujeito. É dessa forma que se revela o traço fundamental das interações comunicativas, expressas por intermédio dos saberes das pessoas, tal como nos lembra Habermas:

Como tradição cultural, a linguagem entra na ação comunicativa; pois, só as significações intersubjetivamente válidas e constantes, que se obtém da tradição, facultam orientações com reciprocidade, isto é, expectativas complementares de comportamento. Assim, a interação depende das comunicações lingüísticas que se tornaram familiares (HABERMAS, 1968, p. 31).

É com base nos argumentos de Habermas sobre a interação comunicativa que podemos pensar com propriedade o fortalecimento do potencial emancipatório e reflexivo da razão na contemporaneidade. Para Habermas, o contexto da interação nos permite compor uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo. Essa deve ser a pressuposição básica de uma práxis educativa que almeja a emancipação, pois é a partir da correspondência estrutural entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que podemos inferir a idéia de que cultura, sociedade e personalidade têm nas ações do tipo comunicativo o seu meio de reprodução, de modo que fica estabelecida uma forte relação entre o agir comunicativo e a educação.

É por meio das estruturas simbólicas do mundo da vida⁵ que ocorrem os processos de aprendizagem que compõem a práxis educativa. Desde a infância já somos condicionados por diversos aspectos do mundo, que nos possibilitam o exercício da socialização. Assim, quando pensamos em educação, devemos compreendê-la como uma ação social (interação) voltada à solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais

atores, de modo que as ações de alter possam conectar-se às ações de ego (HABERMAS, 1990, p. 70-71). Na interação a ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros num mundo compartilhado. Segundo Habermas:

Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantêm cooriginariamente a identidade do indivíduo e do coletivo (HABERMAS, 1990, p. 151).

A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o auto-desenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois esses ocorrem, fundamentalmente, na comunicação. Temos, assim, nesse enfoque teórico, o entendimento da educação como interação e, por conseguinte, a necessidade do reconhecimento intersubjetivo dos pressupostos de validade da interação lingüística.

Portanto, para o estabelecimento de uma suposta ordem social é fundamental que se configurem certos padrões de interação que permitam um entrelaçamento e um equilíbrio entre as ações humanas. A educação, como um projeto de ação social, pode encontrar formas de estabelecimento de uma práxis que assegure o consenso ou o conflito entre os humanos. Esse é um aspecto importante que estaremos interpretando à luz dos pressupostos teóricos da teoria do agir comunicativo de Habermas, já que, segundo o autor,

“los *patrones* de interacción sólo se forman cuando las secuencias de acción a las que los distintos actores hacen su aportación, no se rompen contingentemente, sino que se coordinan según reglas” (2001, p. 479).

As ações podem ser coordenadas por um acordo mútuo ou por uma influência externa que permite a elaboração de normas ou regras de ação. Disso resultam os mecanismos de coordenação da ação (acordo ou influência), que se distinguem fundamentalmente pelo tipo de saber encarnado na ação e pelos diferentes usos feitos da própria linguagem (HABERMAS, 2001, p. 481). A coordenação da ação ocorre substantivamente quando o ator executa o seu plano de ação de modo interativo, ou seja, com o auxílio de um outro ator. É desse entrelaçamento entre os planos de ação que resultam os diferentes tipos de interações mediadas lingüisticamente, os quais se diferenciam fundamentalmente, como mecanismo de coordenação da ação ou como fonte da integração social. Um aspecto importante introduzido por Habermas refere-se à dimensão lingüística das interações orientadas ao entendimento, visto que essas cumprem objetivamente a função de coordenação da ação e de socialização dos atores.

Bajo el aspecto de entendimiento los actos comunicativos sirven al *suministro de saber culturalmente acumulado*: la tradición cultural se reproduce, como hemos señalado, a través del medio que representa la acción orientada al entendimiento. Bajo el aspecto de coordinación de la acción esos mis-

mos actos comunicativos sirven a un *cumplimiento de normas* ajustado al contexto de que se trate: también la integración social se cumple a través de ese medio. Bajo el aspecto de socialización, finalmente, los actos comunicativos sirven a la erección de controles internos del comportamiento, y en general a la formación de *estructuras de la personalidad*: una de las ideas básicas de Mead es que los procesos de socialización se efectúan a través de interacciones lingüísticamente mediadas (HABERMAS, 2001, p. 503).

Em síntese, podemos distinguir como mecanismo de coordenação da ação dois tipos de ação social ou de interação que contam com duas possibilidades distintas: o influxo empírico de ego sobre alter, que resulta numa atitude orientada ao êxito, e o acordo racionalmente motivado entre ego e alter, que denota uma atitude orientada pelo entendimento.

No que tange aos diferentes usos da linguagem, Habermas denomina de “mecanismo estratégico” a utilização da linguagem como meio de transmissão de informações, ocorrendo o efeito de coordenação por força de influências recíprocas que os atores perseguem em seus respectivos fins. De outro modo, temos o mecanismo comunicativo no qual a linguagem aparece como geradora de entendimento e fonte de integração social.⁶ À luz dos pressupostos habermasianos faremos a seguir uma reflexão mais específica sobre a ação pedagógica orientada ao entendimento.

Ação pedagógica orientada pelo entendimento

O esforço teórico de aproximação entre a filosofia e a pedagogia tem suscitado um diálogo produtivo entre essas duas áreas do conhecimento, que encontram o seu ponto de interseção no conceito de interação, circunscrito num contexto mais amplo da noção de ação humana.⁷ É dessa relação que podemos inferir o conceito de ação pedagógica, que, na nossa compreensão, possui um significado específico no conceito habermasiano de entendimento. Podemos caracterizar, inicialmente, a pedagogia pelo seu esforço teórico de sistematização da ação educativa, manifestada objetivamente pelo processo de ensino-aprendizagem. Do conceito mais amplo de pedagogia podemos interpretar o conceito de “ação pedagógica”, que se caracteriza pela atitude reflexiva, metódica e sistemática acerca da interação que ocorre entre duas ou mais pessoas situadas num contexto sociocultural.

É com referência ao conceito de práxis, permeado pelo contexto de fundamentação da racionalidade da ação, que podemos considerar de forma promissora a reflexão sobre os conceitos de ação humana e ação pedagógica. Nesse particular, é fundamental considerarmos a contribuição de Habermas acerca da idéia de que a estrutura comunicativa da ação é imprescindível para se pensar a ação social e a ação pedagógica como possibilidade de

restauração da comunicação, livre de qualquer tipo de coerção ou coação.

Habermas considera o agir comunicativo e o agir estratégico como dois tipos de ação social, que são representados mediante a perspectiva dos próprios participantes da interação. Mesmo que de forma intuitiva, os agentes acabam assumindo uma atitude orientada ao êxito, ou uma atitude orientada ao entendimento; no agir comunicativo os participantes da interação executam seus planos de ação com vistas a um acordo a ser alcançado comunicativamente, ao passo que as ações estratégicas procuram manter seu caráter de atividades teleológicas.⁸

É importante que fique claro que não somente uma estrutura teleológica (meio-fim), mas uma estrutura comunicativa da ação é fundamental para se pensar a ação social e, em especial, a ação pedagógica como parte daquela. Essa compreensão nos permite dar um passo além, no sentido de entendermos as formas de orientação das ações que se estabelecem na estrutura formal das interações: “Podemos considerar las sociedades bajo los aspectos de mundo de la vida y sistema; bajo cada uno de estos aspectos hemos de contar con diversos mecanismos de integración social” (HABERMAS, 2001, p. 505).

Habermas compreende a sociedade como o mundo da vida de um determinado grupo social que coordena suas ações comunicativamente e, por outro lado, uma sociedade que regula a si mesma por meio de ações funcionais estrategicamente articuladas num sistema. O mundo da vida e o sistema represen-

tam, portanto, duas formas distintas de interação social, que se expressam ora como integração social, realizada a partir da reprodução simbólica do mundo da vida, ora como integração funcional, realizada a partir da reprodução material necessária à sobrevivência e à conservação do sistema.

As idéias desenvolvidas aproximam-nos de uma práxis comunicativa que se fundamenta nos pressupostos do agir comunicativo e que deve pressupor, entre outras coisas, que os participantes da interação desenvolvam uma atitude consensual orientada ao entendimento. Esse é um dos pontos centrais da teoria do agir comunicativo de Habermas, que denota uma fecundidade teórica significativa no estabelecimento de uma nova perspectiva para a educação contemporânea, sobretudo quando passamos a entender a educação como uma interação fundada na idéia da intersubjetividade. Essa concepção, apontada por Habermas, permite-nos visualizar uma nova perspectiva de resgate do potencial emancipatório da práxis educativa.

Para Habermas, quando investigamos detalhadamente a força ilocucionária e os efeitos perlocucionários dos atos de fala, podemos extrair da linguagem os seus aspectos mais originais, evitando, dessa forma, o emprego elementar da linguagem, que se constitui, na maioria das vezes, como uma ação coativa orientada pelo êxito (HABERMAS, 2001, p. 499). Com isso, podemos reforçar a idéia de que nem toda interação linguisticamente mediada representa uma ação orientada ao entendimento.

O êxito ilocucionário só passa a ser relevante para a ação quando se estabelece uma relação interpessoal entre o falante e o ouvinte, os quais passam a orientar as suas ações pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade da comunicação.

Uma interação orientada pelo entendimento explicita-se pela aceitabilidade de um ato de fala, referido em sua função pragmática, na qual cada participante da interação lingüística expõe a força ilocucionária de seu proferimento. Com os proferimentos lingüísticos são levantadas as pretensões de validade de retidão normativa, verdade, justeza e sinceridade. Tais pretensões de validade só serão resgatadas se examinarmos o potencial de racionalidade que se pode inferir a favor ou contra determinadas pretensões de validade no âmbito do discurso. Habermas distingue a racionalidade comunicativa, que requer um tratamento intersubjetivo das pretensões de validade, da racionalidade própria do agir estratégico e instrumental:

El concepto de acción comunicativa depende por entero de la demostración de que un acuerdo comunicativo, en el caso más simple la toma de postura de un oyente frente a la oferta que representa el acto de habla de un hablante, puede cumplir funciones de coordinación de la acción. Con un “sí” funda el oyente un acuerdo que, por un lado, se refiere al contenido de la emisión y, por otro, a garantías inmanentes al acto de habla y a vínculos que resultan relevantes para la interacción subsiguiente, es decir, relevantes para la secuencia de interacción (HABERMAS, 2001, p. 499).

Habermas procura ressaltar nesse contexto a importância da força de coordenação da ação, que passa a ser estabelecida de acordo com as pretensões de validade de cada ato de fala estabelecido no processo comunicativo. Para que haja êxito comunicativo, é fundamental que ocorra, entre o falante e o ouvinte, um reconhecimento consensual das pretensões de validade, que sempre são suscetíveis de crítica. Dessa forma, o que temos é um mecanismo de coordenação da ação que se motiva racionalmente a partir da busca cooperativa da verdade, assumida pelos participantes no processo de comunicação. O que ocorre, fundamentalmente, é uma espécie de classes de vínculos relevantes para a sequência da interação, os quais ficam contidos no significado de cada ato de fala. “Los efectos ilocucionarios de vínculo sólo pueden conseguir eficacia empírica en un grado socialmente relevante porque las acciones comunicativas están insertas en contextos del mundo de la vida que aseguran un ancho consenso de fondo” (HABERMAS, 2001, p. 500).

A possibilidade de a teoria de Habermas fundamentar a ação interativa não coloca o agir comunicativo 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.

A perspectiva do consenso na educação

O percurso investigativo que fomos trilhando ao longo deste estudo permite-nos explicitar, neste momento, com maior clareza, as implicações da teoria do agir comunicativo para a educação, especialmente quando consideramos a noção conceito de consenso como parâmetro de fundamentação de uma proposta pedagógica centrada na perspectiva da intersubjetividade.

A educação, nas suas mais variadas formas de manifestação, pode ser entendida, no sentido de Habermas, como um contexto em que confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder quanto os elementos que compõem o mundo da vida. Não se trata, simplesmente, de propor, diante da predominância da racionalidade sistêmica, a substituição desta por uma orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa, embora seja possível supor que, por meio da teoria do agir comunicativo, poderemos instituir uma ação educativa capaz de mediar a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa como uma

possibilidade de reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que compõem o processo comunicativo do mundo da vida.

Com as idéias de Habermas, sentimo-nos absolutamente desafiados a pensar a possibilidade de uma teoria crítica da educação que reflita o caráter conflituoso e contingente da educação, a qual necessita, pela sua própria natureza, de um processo de reconstrução permanente das condições de possibilidade de formação de um sujeito emancipado. O caminho apontado por Habermas passa, inevitavelmente, pela reconstrução do projeto da modernidade, pois este nos fornece as matrizes para a instauração de um processo formativo que forneça à sociedade as condições de possibilidade de uma vida mais justa, livre e feliz.

A complexa teoria do agir comunicativo revela a grande fecundidade do pensamento de Habermas para a educação ao conceber a razão humana como uma possibilidade de reconstrução e superação das limitações das concepções reducionistas e pessimistas que não consideram mais a razão como fator de emancipação. Como tivemos a oportunidade de demonstrar, Habermas defende a idéia da instituição de um processo comunicativo não coagido, no qual a validação das ações se processe exclusivamente pelo critério do melhor argumento, devendo estar exposto à crítica, de modo que o conhecimento decorra da aprovação pública, com base na participação livre e indiscriminada de todos os concernidos (MÜHL, 2003, p. 266).

Se o potencial emancipatório reside na própria comunicação, a tarefa da educação decorre essencialmente do fortalecimento da crítica sobre as formas de utilização da linguagem que compõem o contexto interativo da educação. Daí a necessidade do consenso como critério fundamental para a formação de uma competência comunicativa. A educação precisa re-articular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo, dessa forma, o potencial de racionalidade ofuscado pelo domínio de uma cultura estrategicamente racionalizada.

Para Habermas, os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de saberes válidos quando são consensualmente reconhecidos e justificados intersubjetivamente por argumentos motivados racionalmente. É nesse contexto que a filosofia assume a função de esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar, de modo que sejam reveladas as pressuposições e os procedimentos implícitos dos diversos campos do saber que compõem o processo educativo.

Como vimos anteriormente, na modernidade a educação procurou expressar o movimento de racionalização das diferentes formas do mundo da vida e sua conseqüente complexificação das relações sociais. Nesse contexto, passa a assumir uma dupla função: a formação intelectual e moral dos indivíduos voltada à emancipação e a formação técnica voltada ao atendimento das necessidades de mercado de uma sociedade industrial, tendo

em vista a autoconservação e a manutenção do *status quo*. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida, vai sendo progressivamente invadida e colonizada pelo mundo sistêmico, passando a prevalecer a determinação da racionalidade sistêmica. Esse é um aspecto importante porque denota a necessidade de uma ação pedagógica que fortaleça a racionalidade comunicativa e crie as condições necessárias para o resgate de um processo comunicativo voltado ao entendimento.

Com a predominância da racionalidade sistêmica, o espaço público reservado à educação vai definindo, diminuindo as possibilidades de ações voltadas ao entendimento, à responsabilidade e à solidariedade humana. Para Habermas, o que se produz, por conseqüência, é um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social. Perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise de identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e psicopatologias são algumas das perturbações decorrentes dessa dinâmica colonizadora.⁹

Se recuperarmos a crítica desenvolvida por Habermas sobre os processos de modernização ocorridos no Ocidente, poderemos encontrar, a partir das categorias sistema e mundo da vida, elementos significativos para uma análise mais densa do processo educacional circunscrito no contexto da sociedade moderna. Como esse retorno

fugiria aos nossos objetivos, destacaremos apenas como decorrência dessa suposta análise o preocupante processo de massificação da cultura, que afasta dos sujeitos a autonomia e liberdade e os conduz a um profundo condicionamento social próprio da indústria cultural.¹⁰ Diante desse quadro de determinação sistêmica e massificação cultural, cabe novamente perguntar: quais são as possibilidades concretas de um projeto educativo emancipatório? Qual é o papel e o espaço reservado à escola contemporânea?

Em linhas gerais, para os teóricos da teoria crítica, a principal tarefa da educação é o fortalecimento das formas de resistência aos processos de inculcação ideológica da indústria cultural, que se manifesta por meio das interações sociais determinadas pela racionalidade sistêmica. Habermas diria que a escola deveria ser efetivamente um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores que compõem a estrutura de uma sociedade. Para tanto, é necessário que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo seja argumentativamente exposta à crítica, para que se consolide uma ação orientada ao entendimento.

O fortalecimento da dimensão comunicativa da ação educativa, que ocorre por intermédio das ações consensuais motivadas racionalmente e orientadas para o entendimento, deve converter a escola num espaço de interação comunicativa com uma ação pedagógica orientada para a formação de competências comunicativas, que

possam transformar os educandos em sujeitos competentes para agirem comunicativamente. Dessa forma é possível prever uma redução da interferência sistêmica, ficando esta restrita à manutenção de estratégias necessárias para a sobrevivência individual e coletiva. A interferência sistêmica, por menor que possa ser, precisa passar pelo crivo democrático e participativo de todos os envolvidos no processo iterativo. Para tanto, é necessário que todos tenham um conhecimento do assunto em pauta, para que possam, argumentativamente, avaliar a viabilidade do processo formativo, já que é na prática cotidiana da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo emancipador da humanidade. Essa idéia é corroborada pelas seguintes considerações de Habermas:

É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Devemos então procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, *a partir de seu próprio ponto de vista*, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos (HABERMAS, 2004a, p. 10).

O que pesa sobre as decisões dos participantes de um discurso prático é a força de obrigatoriedade daquela espécie de razões que, em tese, podem convencer a todos igualmente – não só as razões que refletem as preferências individuais das pessoas, mas as razões para as quais todos os participantes

podem descobrir juntos a prática a ser adotada para atender igualmente aos interesses de todos. Os participantes, no momento mesmo em que iniciam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a atender à exigência de cooperar uns com os outros na busca de razões aceitáveis para todos; e, mais ainda, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas e negativas, pelos argumentos, e somente por eles.

Na perspectiva habermasiana, a tarefa da educação deve orientar-se pelo enfrentamento crítico de todo e qualquer tipo de racionalidade, principalmente a sistêmica, para que seja revitalizada a aprendizagem social mediante o desenvolvimento da competência comunicativa, visto que, por meio dos seus respectivos atos de fala, os sujeitos procuram se entender argumentativamente com outros participantes da interação linguística. A mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder e levar à constituição de consensos em que as diferenças culturais se mantêm tão-somente por razões de identidades próprias, por já manterem em si os princípios de uma convivência harmônica e universal. Nosso entender é que são esses os pressupostos indicativos de uma ação emancipatória possível, que encontra no consenso uma saída plausível para os conflitos e contradições que desafiam a sociedade contemporânea.

A educação do nosso tempo deve basear-se, portanto, na competência comunicativa, de tal modo que nos permita participar mais ativamente

e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendemos superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, devemos pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade numa perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações por meio do consenso.

Abstract

This essay seeks to focus on the concepts of emancipation, consensus, tolerance and education, taking as reference the tradition of the critical theory which is circumscribed more specifically to the ambit of Jürgen Habermas's theory of communicative acting. It is about an investigation which ransoms Habermas's theoretical premises as a conceptual base and as an identification of the possible contributions of his theory to the groundwork of a critical-emancipating educational project based on the inter-objective recognition of the validity intentions of the communicative acting. With the referential of the critical and reflexive potential of modernity, which was continued by Habermas in the theory of communicative acting, the article stresses the relevance of consensus as a fundamental criterion for the development of an emancipating educative action.

Key-words: emancipation, consensus, tolerance, education.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: JZE, 1985.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.

DALBOSCO, Claudio Almir. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 32-49, jan./jun. 2003.

GOMES, Luiz Roberto. *O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas implicações para a educação*. Tese (Doutorado); FE - Unicamp, Campinas, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

_____. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1999a.

_____. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999b.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

_____. Fundamentalismo e terror: um diálogo com Jürgen Habermas. In: BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Trad. de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a.

MUHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003a.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SGRO, Margarita. *Condições de possibilidade de uma teoria crítica em educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2004.

Notas

¹ Cf. A filosofia guardadora de lugar e como intérprete (HABERMAS 1989, p. 17-35).

² Sobre as possibilidades de uma teoria crítica da educação ver SGRO (2004) e PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN (1999).

³ É sempre importante esclarecer que, para Habermas, o consenso é uma possibilidade que poderá ser alcançada ou não, a depender do processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não-coercitivas da interação lingüística.

⁴ O mundo da vida representa o contexto criador de horizonte dos processos de entendimento, é uma espécie de “pano de fundo” que fica às costas das ações comunicativas. Nas palavras de Habermas: “El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus dissentimientos y llegar a un acuerdo” (HABERMAS, 1999b).

⁵ As estruturas simbólicas do mundo da vida referem-se, respectivamente, à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, segundo Habermas (2001, p. 498). Conforme também Bouffleur, especialmente o capítulo 3: “A fecundidade teórica do conceito de ação comunicativa para a educação” (2001, p. 47ss).

- ⁶ Cf. Habermas podemos compreender essa temática com maior amplitude quando recorremos aos conceitos de agir comunicativo e agir estratégico: “O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente” (1990, p. 72).
- ⁷ A nossa reflexão encontra o seu ponto de apoio na hipótese formulada por Dalbosco: “O conceito de ação humana constitui um ponto de partida promissor tanto para se tratar da relação entre pedagogia e filosofia como para se esclarecer o próprio conceito de interação” (DALBOSCO, 2003, p. 43).
- ⁸ Essas idéias fundamentam a concepção de Habermas acerca da reprodução material e simbólica do mundo da vida, sendo que a reprodução simbólica do mundo da vida depende exclusivamente da ação orientada ao entendimento, pois, “Mientras que para la reproducción material del mundo de la vida lo relevante de la acción social es el aspecto de actividad teleológica, para la reproducción simbólica del mundo de la vida lo importante es el aspecto de entendimiento” (Cf. HABERMAS, 2001, p. 504).
- ⁹ Cf. o quadro-síntese esboçado por Habermas acerca das patologias do processo de colonização do mundo da vida (HABERMAS, 1999, p. 203).
- ¹⁰ Sobre o conceito de indústria cultural, conforme *A indústria cultural*: o esclarecimento como mistificação das massas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113-156).