

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Bolzan

**HABERMAS E A EDUCAÇÃO:
uma contribuição crítica à formação científica**

Porto Alegre
2010
José Bolzan

**HABERMAS E A EDUCAÇÃO:
uma contribuição crítica à formação científica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Laetus Mário Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação:
conhecimento, linguagem e contextos

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B694h Bolzan, José

Habermas e educação: uma contribuição crítica à formação científica / José Bolzan; orientador: Laetus Mário Veit. Porto Alegre, 2010.
182 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Ciência. 4. Crítica. 5. Razão Comunicativa. 6. Formação científica. I. Veit, Laetus Mario. II. Título.

CDU – 37.01

RESUMO

O presente trabalho, cujo objeto visa tematizar o unilateralismo cientificista que vigora no ensino universitário, enseja articular propostas que oportunizem a recuperação do caráter crítico-reflexivo da formação científica do estudante de graduação, especialmente nas áreas tecnológicas. Por isso, como prelúdio da pesquisa, articulamos inicialmente, em formato amplo, o problema da autonomização das ciências, a transformação da filosofia e das instituições que, contaminadas pelo teor positivista das teorias científicas, passaram a operar a formação humana. A formulação deste problema teve a intenção de erguer os alvos na direção dos quais vai articular-se a crítica filosófica, especialmente aquela articulada pela Escola de Frankfurt, da qual o autor, cuja teoria tomamos como fio condutor desse trabalho, faz parte, na condição de expoente máximo da segunda geração. Habermas, no âmbito da razão comunicativa, tomando como pano de fundo a tradição filosófica e sociológica, vai reconstruir a idéia de razão e racionalidade e propor a ação comunicativa como mediadora entre teoria e prática, capaz de recuperar a problematicidade nos processos de aprendizagem científica. No âmbito da ação comunicativa o mundo da vida é recuperado da tradição fenomenológica e reconstruído comunicativamente como um saber de fundo a-problemático, que opera, liquidificadamente, os mundos referenciais e suas respectivas pretensões de validade. Tal esforço tem em vista a recuperação da totalidade teórica, prática e estética da razão para contrapor ao unilateralismo cientificista, operado pelo visor estreito da razão instrumental na modernidade. Isso posto, para articular o propósito da tese, na última parte, avançamos reflexões sobre potenciais contribuições que a razão comunicativa pode trazer para jogar luz e imprimir um caráter avisado à formação especializada. Para tanto, três idéias mobilizaram o objetivo proposto: A primeira delas articula-se na busca de aportes teóricos para subsidiar nossa reflexão e pensar sobre o caráter unilateral, superficial e deficitário da razão científica, vigente na formação técnica especializada. O segundo ponto articula-se em torno da reflexão sobre as idéias de Educação e Universidade, ensejando recuperá-las intersubjetivo-discursivamente e ao mesmo tempo discutir os grandes desafios que se anunciam à formação técnica na Universidade contemporânea. Por fim, a terceira ideia engendra um duplo propósito: primeiro, propor o cultivo da razão triafásica em ambientes acadêmicos tecnologicamente formatados, o qual oportunize a formação de um cientista habilitado teoricamente a conhecer e fazer, habilitado praticamente a viver junto com os outros, bem como ser um eu autêntico, realizar-se como pessoa humana e ser feliz e, segundo, visando devolver a problematicidade à formação científica especializada, articulamos propostas de ação que, implementadas junto às Comissões de Graduação, de Pesquisa e de Extensão, poderão iluminar a formulação dos Planos Pedagógicos dos cursos e indicar caminhos para recuperar a formação teórica, ético-moral e estética do futuro cientista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia. Ciência. Crítica. Razão comunicativa. Formação científica.

Abstract

This paper, having as purpose to deal with scientificist unilateralism present in university education, tries to show suggestions to restore the critical-reflective nature of graduation courses, mainly in technological fields. To begin with, we deal with civilization crisis, sciences autonomy, and changes in philosophy and institutions which, influenced by positivist visions of scientific theories, are present in human education. The stating of this problem involves articulation with Habermas' philosophical criticism of Frankfurt School, whose theory is the heart of this paper. In the scope of communicative reason, Habermas takes philosophical tradition as a background to reconstruct the idea of reason and rationality, and proposes communicative action as a mediating category between theory and practice in order to recover problematization in scientific learning processes. In the scope of communicative action, life world is taken from phenomenology tradition and recovered in the communicative form as a non-problematic background knowledge, which works in referent worlds and in their validating intentions. Such effort has as purpose to recover theory, practice and aesthetic of reason to oppose them to scientificist unilateralism, guided by a single vision of modern instrumental reason. Thus, to draw up the purpose of this thesis, we make reflections on potential contributions from communicative reason to highlight specialist education, as well as to make it aware of its condition. We adopted three main ideas: one of them searches for theoretical and methodological support to analyze the unilateral, superficial and defective nature of scientific reason present in specialized education. The other involves critical reflection on education and university, trying to make them re-establish their intersubjective nature, and to discuss the big challenges to technical education in contemporary University. Last, the third idea has two purposes: first, the growing of triphasic reason in technical academic contexts to provide students with abilities to know and to practice, to interact with others, to be happy and fulfilled; second, by returning problematization to specialist scientific education to solve tensions between work-interaction, we propose actions which can be introduced to Graduation, Research and Extension Departments in order to highlight pedagogical design and show the ways to recover theoretical, ethical, moral and aesthetic education of future scientists.

Key-words: Education. Philosophy. Science. Communicative reason. Scientific Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 SINTOMAS PATOLÓGICOS DA CRISE CIVILIZACIONAL.....	9
2 TRANSFORMAÇÕES NO HORIZONTE DA MODERNIDADE	14
2.1 INTRODUÇÃO.....	14
2.2 A EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA.....	16
2.3 O DESACOPLAMENTO ENTRE CIÊNCIA E CULTURA.....	20
2.4 CRISE/METAMORFOSE DA FILOSOFIA.....	23
2.5 A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	30
2.5.1 A Educação no Contexto da Racionalização	30
2.5.2 Propostas Pedagógicas de Cunho Científico	34
2.5.2.1 A Proposta Marxista.....	34
2.5.2.2 A Proposta Positivista.....	39
2.5.2.3 A Proposta Pedagógica Realista.....	43
2.5.3 Os Impactos do Positivismo na Pedagogia	48
2.6 UNIVERSIDADE E MODERNIDADE.....	50
2.6.1 As Ideias de Humboldt Sobre Universidade e Formação	50
2.6.2 A Corrosão da Ideia de Universidade	54
2.7 A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	57
3 CRÍTICAS ÀS TRANSFORMAÇÕES DA MODERNIDADE	61
3.1 HUSSERL: a crise da cultura no mundo europeu.....	62
3.2 HORKHEIMER: críticas à razão instrumental e à ciência.....	65
3.2.1 A Dialética da Razão: crítica ao iluminismo e à razão instrumental positivista	66
3.3 ADORNO E HORKHEIMER: críticas à indústria cultural.....	74
3.4 ADORNO: críticas à semiformação.....	80
3.5 As debilidades teóricas da modernidade: críticas de Habermas.....	88
3.5.1 Crítica à Filosofia da Consciência	88
3.5.2 Críticas ao Positivismo	90
3.5.3 Crítica à Teoria Crítica da Sociedade	97
4 HABERMAS E O LOGOS COMUNICACIONAL	100
4.1 A RECONSTRUÇÃO COMUNICATIVA DA CRISE DA MODERNIDADE.....	102

4.1.1 A Teoria Crítica da Modernidade.....	102
4.1.2 Concepção da Sociedade em dois Níveis.....	109
4.1.3 O Desacoplamento Entre Mundo da Vida e Sistema.....	111
4.2 A GUINADA LINGUÍSTICA.....	112
4.2.1 O Giro Pragmático.....	112
4.2.2 As Teorias do Significado.....	116
4.2.2.1 A Semântica Intencional.....	116
4.2.2.2 A Semântica Formal.....	117
4.2.2.3 Teoria do Significado Como uso.....	118
4.2.3 Crítica às Teorias do Significado.....	118
4.2.4 Reformulação Pragmático-formal da Problemática da Validez.....	121
4.2.5 O Giro Pragmático-comunicativo.....	122
4.3 A RAZÃO COMUNICATIVA.....	125
4.3.1 A Ação Comunicativa.....	130
4.3.2 O Mundo da Vida.....	133
5 IDEIAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES, DESAFIOS, CONTRIBUIÇÕES, POSSIBILIDADES, PROPOSTAS.....	137
5.1 SUBSÍDIOS TEÓRICO-COMUNICACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO..	139
5.1.1 A Ciência Educacional Crítica.....	139
5.1.2 Apontamentos e Reflexões Sobre a Base Comunicativa da Formação Científica.....	144
5.2 ARTICULAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A REFORMULAÇÃO INTERSUBJETIVO-DISCURSIVA DAS IDEIAS DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE.	147
5.2.1 Ideias Para Discutir a Reformulação Intersubjetivo-discursiva da Educação.....	147
5.2.2 Universidade e Comunicação: os desafios que se anunciam.....	150
5.3 PROPOSTAS PARA ACIONAR O CULTIVO DA RAZÃO COMUNICATIVA EM ÂMBITOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA.....	153
5.3.1 Razão Teórico-cognitiva: aprender a conhecer e fazer.....	154
5.3.2 Razão Prático-moral: aprender a viver junto com os outros.....	158
5.3.3 Razão Estético-expressiva: aprender a ser.....	161
5.3.4 Contribuições sugestivas que Poderão Jogar luz ao trabalho das Comissões de Graduação, de Pesquisa e de Extensão.....	164
6 À GUIA DE CONCLUSÃO.....	173

6.1 O PAPEL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	173
REFERÊNCIAS.....	177

1 INTRODUÇÃO

Objetivo: Tematizar alguns sintomas evidentes do mal-estar da cultura na modernidade.

1.1 SINTOMAS PATOLÓGICOS DA CRISE CIVILIZACIONAL

Habermas, no acurado estudo que faz da sociedade moderna, identifica um visível esgotamento da razão instrumental. O diagnóstico da crise do fundamento último da sociabilidade levou-o a identificar a emergência de sintomas doentios, expressos na forma de patologias sociais, fruto dos descuidos da razão exclusiva que desvirtuaram, desde a base, os processos de reprodução social, cultural e de socialização.

A falta de cuidado na civilização ocidental tem gerado distúrbios generalizados no mundo objetivo, na organização social e na formação humana. Estes sintomas de mal-estar foram exaustivamente denunciados por inúmeros pensadores do nosso tempo. Tais fenômenos podem ser visivelmente observados nas diversas expressões faciais dos excluídos dos bens econômicos e culturais. O descuido com a generosidade, a falta de solidariedade, o descaso com o cultivo de valores supremos e sentimentos abortaram a liberdade e a dignidade humanas. O mau trato da coisa pública dissemina práticas de corrupção e depreciação dos costumes. O descuido para com o planeta, o desmatamento, a poluição das águas e do ar, o envenenamento do solo agricultável e a dizimação da biosfera são alguns dos sintomas mais alarmantes. A tecnociência rompeu os limites do sagrado na fúria de tudo conhecer e dominar. Os valores morais e éticos caíram na obsolescência à espera de uma redefinição do ser humano e de sua missão no universo. Constata-se também, entre tantos abandonos, um desagradável descuido com a formação do caráter ético-moral e estético do homem, imprimindo uma sombria desesperança civilizacional na própria capacidade de regeneração do espírito humano. Nossa civilização parece desconhecer que o humano se revela num todo equilibrado de *pathos* e *logos*, sentir e pensar.

Assim, a dissipação do sentido, o rompimento do vínculo com o sagrado e a paulatina perda de liberdade são reflexos dos excessos impensados da

racionalização da produção e das formas de vida, assim como da formação humana. Tal fenômeno oportunizou a fragmentação do saber, a exclusão da magia e dos valores sobrenaturais, despindo o mundo do seu caráter místico. Isso provocou a invasão do mundo da vida por uma concepção cognitivo-instrumental de racionalidade, cujo teor iluminista acreditava ser capaz de desvelar os mistérios do mundo e extirpar a dor, recorrendo ao procedimento lógico-metodológico de planejamento e controle dos meios. Neste tipo de conduta racional o cientista faz validar o conhecimento pelo único filtro de que dispõe, ou seja, a experiência empírica, a qual demanda um controle rigoroso do processo utilizando-se de instrumentos que atestam, pelo resultado obtido, a validade do procedimento. O controle dos meios proporciona um balizamento seguro na direção dos fins previamente traçados. Ao excluir o valor da magia e da crença nos valores salvíficos, o mundo despe-se daquele sentido originário inscrito desde sempre no elemento fundamental que mantinha o homem vinculado à natureza por uma força inobjetivável.

Oliveira (1995, p. 111), apoiando-se em Habermas, enfatiza que:

[...] a contradição fundamental de nossa sociedade está precisamente entre dois princípios de integração social: o princípio do entendimento e o princípio sistêmico: a modernização capitalista radica-se na emancipação do sistema econômico, que se torna o eixo de articulação, o princípio básico de organização da sociedade.

Para Habermas, a sociedade capitalista produz o aumento da complexidade sistêmica e a racionalização progressiva do mundo da vida. A predominância da razão instrumental oportunizou uma crescente apropriação das esferas de valor do mundo da vida pelo sistema, as quais, racionalizadas, são transformadas em “instrumentos” de colonização dos seus espaços genuinamente comunicativos. Esta diferenciação tornou-se marcante quando, no capitalismo, o dinheiro e o poder se tornam mais importantes que o homem e as instituições sociais vinculadas ao mundo da vida. Assim, os espaços onde ainda era possível o trânsito comunicativo entre as esferas de valor do mundo da vida, como a ciência, a moral e a arte, passam a ser controlados pelos mecanismos subsistêmicos poder e economia. A sujeição a estes novos princípios reguladores contamina as relações, obstrui a comunicação e limita a ação comunicativa.

Como consequência da modernização, a sociedade racionalizada assiste à formação de patologias que se originam principalmente dos processos de dissociação e racionalização. A categoria da dissociação implicou no desacoplamento entre mundo da vida e sistema, ou seja, a reprodução material se descola da reprodução simbólica, promovendo um excessivo controle burocrático e administrativo da sociedade, o que permite a sua colonização.

Para Freitag (1993) o desengate entre mundo da vida e sistema possibilitou a apatia das massas diante da economia e do estado, as quais passam a ser organizadas e controladas por uma minoria de burocratas que, dispensando o processo argumentativo do discurso, determinam as regras do jogo isentas de negatividade. É o governo dos especialistas técnicos que, tomando como escudo as leis do mercado, transformam a cultura e as relações humanas em negócios, os quais, substituindo as pretensões de validade por pretensões de utilidade, passam a articular-se em torno do lucro, do poder e da dominação enquanto mecanismos reguladores das ações instrumentais. Tais mecanismos invadem os âmbitos culturais, sociais e individuais, passando a impor a lógica de cunho instrumental.

Toda a dominação burocrático-legal tem como consequência a perda de legitimação ético-moral. A justificação encontrada para a legitimação do poder no estado moderno consiste na legalidade de procedimentos jurídicos. As leis são feitas para atender a interesses, e não para regular e resguardar relações justas. No estado moderno, a suposta legalidade jurídica não tem a intenção de promover a justiça social, mas de colocar-se a serviço de interesses corporativistas, bem como justificar e legitimar o poder. Assim, a ciência jurídica se instaura como instância justificadora do imperativo econômico e político. O formalismo jurídico baseado na ciência, sobre a qual se apoia o estado e a economia, segundo Habermas, é muito fraco de legitimação, pois há um respaldo legal, mas não moral.

Na medida em que há uma racionalização unilateral da prática comunicativa do mundo da vida, faz-se predominar o utilitarismo e a formação unidimensional. Com a racionalização cultural, o mundo da vida perde a substância tradicional de sentido que mantinha a unidade da cultura e a ordem social. Por isso, “[...] o desligamento da ordem estatal e econômica do mundo da vida (esfera normativa) constitui o nascimento do tipo de sociedade, que marca o nosso processo civilizatório nos últimos séculos.” (OLIVEIRA, 1989, p. 19).

Para jogar luz ao problema da formação humana no contexto de racionalização sistêmica, tomamos o espelhamento do *logos* triangular, vigente na ação comunicativa, como fio condutor da nossa investigação. As reconstruções efetuadas visaram a explicitar pontos críticos do anunciado desconforto civilizacional, os quais se transformaram em chagas sociais crônicas. Habermas, apesar da impiedosa crítica ao paradigma da subjetividade e ao positivismo, não alimenta qualquer ranço contra os avanços da modernidade. Faz desta pano-de-fundo da teoria do agir comunicativo para, farejando suas debilidades teóricas, obscuridades e paradoxos, conceber uma ciência reflexiva, capaz de autocrítica e plenamente articulada ao mundo da vida. Com isso, enfim, deseja desobstruir os canais da comunicação, assim como apontar caminhos para a dissolução das patologias e poder, assim, corrigir os rumos da formação científica.

Por isso, tendo como fio condutor o *logos* emancipatório da razão comunicativa, a presente tese, cujo propósito visa tematizar o unilateralismo cientificista do ensino universitário ensejando recuperar os potenciais reprimidos da comunicação nos processos de formação científica, foi concebida em seis capítulos. O primeiro apresenta a introdução desta tese, a qual sinaliza, resumidamente, alguns dos sintomas patológicos do mal-estar civilizacional. O segundo tem como objetivo colocar como pano de fundo e alvo das críticas as mudanças estruturais ocorridas no âmbito das ciências, da filosofia, da educação e da Universidade no transcurso da modernidade. Estas transformações articularam, na base, a autonomização das ciências, a crise/metamorfose da filosofia, a transformação dos processos educacionais e das instituições formadoras da elite pensante. O terceiro capítulo enseja tematizar reflexivamente o núcleo racional fundamental da crítica total da razão explicitando suas debilidades teóricas, seus impasses e obscuridades. Nesse âmbito, a análise reflexiva dos textos sobre a indústria cultural e a semicultura permitiram-nos compreender, com mais nitidez, a unilateralidade cientificista dos processos formativos da modernidade, determinados pela sobreposição da adaptação em relação à autonomia.

No âmbito do quarto capítulo, objetivando compreender e explicitar os postulados nucleares do *logos* comunicacional articulamos uma visita ao paradigma da comunicação. Corrigir os rumos da modernidade e fundamentar em outro espírito a formação humana é o que Habermas enseja com formulação da teoria da ação comunicativa.

Por fim, o último capítulo, ensejando imprimir outra roupagem à formação do profissional técnico e do cientista, propõe uma reflexão sobre a Teoria do Agir Comunicativo buscando aportes teóricos para uma reformulação intersubjetivo-discursiva das ideias de Educação e Universidade. Nesse lugar impõe-se a necessidade de exercitar a proposição de alternativas e discutir ideias que possam ajudar a dissolver as patologias sociais e educacionais que resultaram da racionalização excessiva e das debilidades teóricas do paradigma da subjetividade. Para superar a visão estreita e unidimensional que resultou da fragmentação do saber, faz-se necessário munir o especialista e o técnico com ferramentas teóricas que lhe permitam imprimir um caráter avisado no fazer científico, capaz de reavaliar permanentemente seus procedimentos e resultados. Por isso, o cultivo equilibrado e harmônico da razão triangular em ambientes de formação técnica especializada pretende superar a estreiteza racional da formação científica e se impor como alternativa junto às Comissões de Graduação, de Pesquisa e de Extensão, para recuperar a formação total.

Na formatação conclusiva, o trabalho articula o problema do papel que a filosofia da educação poderá desempenhar num contexto cientificista de formação. Com a formulação comunicativa da razão, a filosofia renuncia à pretensão de fundamentação última e redefine sua função junto aos processos de formação. Na condição de “vigia e intérprete da racionalidade”, cabe-lhe o papel de cuidar da formação humana e científica denunciando unilateralismos, irracionalidades e patologias produzidas pela razão instrumental na modernidade, dissipar o caráter cientificista vigente nos processos de formação especializada da Universidade através de uma bem articulada crítica à ciência, e empreender um “[...] combate corrosivo aos irracionalismos que se anunciam superadores do mal-estar de uma civilização construída sobre a ciência e a técnica, para que ela possa chamá-las à razão.” (WARDE, 1990, p. 32). É inadiável, portanto, que se retome a reflexão sobre as relações entre filosofia e educação para fundamentar uma radical crítica aos impactos do positivismo na educação.

2 TRANSFORMAÇÕES NO HORIZONTE DA MODERNIDADE

Os cientistas têm de atravessar a neblina das palavras abstratas para chegar à rocha concreta da realidade. (WEY, 2008, p. 4).

Objetivo: Como preâmbulo da pesquisa, tematizar a autonomização das ciências, a transformação da filosofia, da educação e das instituições que operam a formação humana e científica.

2.1 INTRODUÇÃO

Desde Aristóteles até meados do século XVIII, o modelo de ciência existente sempre se apoiou na equação ciência-filosofia, cabendo a esta o papel de guia e juiz do processo do conhecimento. Com o fim do idealismo alemão, essa equação se desfez e a ciência foi ganhando em autonomia, sem reagir diretamente aos impulsos da filosofia. Assim, destituída da função de guia e fundamento da ciência, a filosofia é forçada a rearticular em outros termos sua legitimidade. Esta crise foi caracterizada por muitos pensadores como sendo a morte/transformação da filosofia, a qual não mais desfruta do *status* de guia e de balizadora da nova ciência, mas, segundo Habermas (2003, p. 17-34),

[...] desempenha apenas o papel crítico de guardadora da racionalidade e intérprete entre as linguagens especializadas e o mundo da vida. Ela incuba então, se quiser permanecer viva, a tarefa de acompanhamento crítico do saber científico.

A modernidade representa uma reviravolta no modo de conceber a realidade em relação ao conjunto de concepções e crenças medievais, vinculados ao mito e à religião, que até então se mantinham e se impunham como soberanas e dogmáticas. Ela emerge da ruptura radical entre homem e natureza, transformando-a em objeto que pode ser conhecido e dominado. Ocorre aqui uma inversão de ênfase no processo do conhecimento, ganhando destaque o sujeito isolado como detentor do sentido e capaz de transformar a razão em instrumento de domínio e controle da natureza. Esta mudança de perspectiva privilegia a consciência como fonte última de

atribuição de sentido, a partir da qual ocorre toda a determinação da realidade, e todo o saber encontra fundamentação sólida e segura. Portanto, segundo Oliveira, a gênese da modernidade se constitui a partir da contraposição entre o humano e o mundano. É a partir deste modelo que o pensamento científico se engendra e se desenvolve.

A ciência que se gerou, na modernidade, parte da contraposição homem-mundo: aqui o homem emerge como sujeito que, a partir dos seus esquemas de ordenação, as teorias científicas, estabelece, a partir de si, uma articulação entre as coisas, por si mesmas isoladas. (OLIVEIRA, 1997, p. 205).

O incremento das relações comerciais e o aumento acelerado no consumo de produtos manufaturados demandam um aprimoramento das tecnologias de produção e navegação, exigindo necessária e urgentemente o desenvolvimento de um saber especializado. A necessidade de aumentar a produção de riquezas, em torno da qual passa a girar a economia, bem como o fortalecimento do poder estatal, promovem uma vinculação entre as esferas da ciência, da tecnologia e da política para a manutenção da ordem social, a reprodução dos saberes instituídos e um aprendizado que gere resultados concretos. Sob o prisma da racionalidade científica instrumental se instaura um modo original de abordagem da realidade, onde, com o método experimental, as ciências enveredam para a subjetividade do conhecimento, cujos pressupostos se inspiram no empirismo e no racionalismo modernos.

O novo pensar se apoia no procedimento racional metodológico subjetivo como fundamento último da verdade, sendo que as categorias do cálculo, da eficiência e da utilidade, passam a ser o instrumento utilizado pela consciência para captar, medir e dizer a realidade.

A virada epistemológica da modernidade oportuniza uma fragmentação quase infinita do saber, estampando o objetivo de conhecer minuciosamente o objeto a fim de manter um controle mais efetivo da natureza, e assim poder 'prever para prover'. Com o advento das ciências, e por conta do seu progresso, são criadas novas necessidades e, em decorrência disso, assiste-se a uma multiplicação de recortes na pesquisa que foram pulverizando o cenário do saber.

Centralizada na pressuposição fundante da relação sujeito-objeto, a ciência, através do método, determina uma relação verticalizante. "Neste horizonte, o saber possui um caráter eminentemente instrumental, ou seja, ele se faz como mediação

de imposição do homem sobre o seu mundo.” (OLIVEIRA, 1997, p. 207). O “penso, logo existo” cartesiano representa o marco referencial inicial desse novo operador cuja base encontra-se ancorada na redescoberta da subjetividade. Tal virada paradigmática acontece, unicamente, devido a fatores decorrentes da mudança acelerada nas relações sociais e de produção agora pautadas em uma nova ordem.

Por isso, tomando como propósito explicitar as transformações da modernidade no campo da cultura, articulamos o preâmbulo desse trabalho de olho nas mudanças ocorridas no âmbito das ciências (2.2) e seu desacoplamento da cultura (2.3), produzindo, como resultado, a desarticulação da milenar equação ciência/filosofia, vigente desde Aristóteles (2.4). Tais mudanças tiveram repercussões, especialmente, no campo educacional motivadas pelo cunho científico-positivista das teorias pedagógicas (2.5), bem como trazendo mudanças profundas no campo da formação profissional, as quais acabaram desarticulando a idéia de universidade (2.6).

2.2 A EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA

Até a primeira metade do século XIX ciência e filosofia formavam uma unidade, ou seja, um só corpo de conhecimentos. Porém, as ciências, ao ganharem maturidade na modernidade, se autonomizaram abandonando o grande guarda-chuva da metafísica que as abrigava.

O processo de industrialização abriu as portas para a transformação da ciência. “Na indústria moderna a ciência aplicada à tecnologia se converteu numa inigualável e insuperável força produtiva.” (HABERMAS, 1975, p. 30) Isto porque, diferentemente das ciências filosóficas de tipo antigo, seu conhecimento é articulado em função da aplicação técnica. “As ciências modernas geram por isso um saber que, pela sua forma (não pela sua intenção subjetiva), é um saber tecnicamente utilizável. Até o final do século XIX, não existiu uma interdependência de ciências e técnica.” (HABERMAS, 1997a, p. 67).

Tal fenômeno produziu grandes transformações estruturais e culturais na sociedade, bem como abalou definitivamente a já débil estrutura sustentada pela tradição, cuja consolidação se deu sob o império de outro modelo econômico

produtivo. Portanto, a transformação da ciência em força produtiva foi, segundo Schnädelbach:

[...] uma das principais causas das mudanças culturais e sociais que a sociedade moderna haveria de assistir durante o advento da modernidade. A ciência, ao desvincular-se da cultura, se transforma em ciência de investigação vinculada à cadeia produtiva sistêmica racionalizada e tecnicizada. (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 88-89).

No caso específico da ciência, o processo de dinamização transformou a estrutura¹ estática, imutável e universal da verdade vigente desde Aristóteles, o que põe em xeque o antigo conceito de ciência assentado sobre os pilares inabaláveis da metafísica. Nestes termos tal conceito articula uma interpretação ontológica da ciência, ou seja, o conhecimento da verdade é um saber que deriva das propriedades causais, essenciais, necessárias e imutáveis. Significa um conhecimento essencial sobre as causas e princípios da particularidade. Seu método utiliza conceitos universais, bem como estabelece juízos universais formando um sistema coerente de juízos através de regras básicas de dedução. Pela elaboração de juízos demonstráveis, permite conhecer aquilo que de fato é. Portanto, o método utilizado pela ciência clássica permite conhecer a realidade através de juízos universais, necessários e verdadeiros. O verdadeiro conhecimento se dá através da harmoniosa e indissociável articulação desses três elementos fundamentais. Descartes e Kant definem o objeto científico articulando o modelo das ciências matemáticas, muito embora preservem a universalidade, a necessidade e a verdade como aspectos fundamentais do juízo científico. Ambos defendem a matematização do conhecimento sem abrir mão das premissas fundamentais. No entanto, de acordo com a interpretação de Schnädelbach, “Hegel proclama que o recurso à matemática não assegura o caráter sistemático do conhecimento científico.” (Schnädelbach, 1991, p. 106).

A dinamização da ciência vem associada ao advento da sociedade evolutiva e democrática dos séculos XIX e XX. A ciência desse período é, fundamentalmente, caracterizada pela inovação e pela impessoalidade procedural. Ela surge no horizonte de uma cultura secularizada envolvendo elementos estruturais formados em torno da empirização e temporalização. Portanto, por dinamização científica

entende-se o aspecto essencial de inovação a que a ciência está sujeita, uma vez que sua articulação com a cadeia produtiva exige uma transformação permanente para adequar-se às exigências da indústria e do mercado.

Mediante o visor empírico, a ciência é o conhecimento dos fatos objetivos estreitamente vinculado com o processo de investigação. Em Aristóteles² a ciência se caracterizava por ser um conhecimento pelas causas do que existe. Segundo Schnädelbach, para Hegel³ o único critério válido como fundamento do científico é o “conceito” ou a necessidade de “conteúdo”, e não o da experiência empírica. Kant está muito próximo de Hegel no que concerne ao critério para definir o objeto científico, afirmando que somente o evidentemente demonstrável é que se constitui em autêntica ciência, a certeza empírica não constitui tal saber. É impropriamente chamado de científico um saber que se baseia somente na certeza empírica. Para o empirismo, todavia, as causas são simples construções teóricas a partir da leitura do dado empírico. Assim, a experiência empírica como novo critério para definir a verdade científica constitui-se no fator central capaz de determinar a revisão ou a rejeição de teorias. Nesta perspectiva,

[...] as diversas teorias serão somente passos intermediários no caminho para o conhecimento, cujo progresso está garantido exclusivamente pela experimentação. Isto supõe uma sucessão contínua de novas experiências, sujeitas a uma constante revisão para salvar a sistematização; somente assim a teoria se harmoniza com a nova situação. (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 113).

Desta sucessão contínua de experiências, passíveis de revisão a cada passo, o que caracteriza a ciência como investigação, toma forma o princípio de inovação contínua, no qual o resultado vai servir sempre como ante-sala da novidade. Assim, o válido neste processo de dinamização é a permanente superação do resultado alcançado pela experiência, e não aquilo que permite marcar o tempo, mas aquilo

¹ O termo estrutura em Jolivet ganha a seguinte explicitação: “Disposição das partes ou dos elementos que formam um todo orgânico, isto é, conexão específica dos termos de uma mútua relação com o todo e entre si mediante o todo.” (JOLIVET, 1975, p. 86).

² Desde Aristóteles, “[...] ciência e experiência haviam sido sempre coisas totalmente distintas; o fato de que a ciência surja da experiência humana, como sustentava Aristóteles, não queria dizer que aquela era uma ciência em si. A ciência se considerava conhecimento daquilo que é universal e necessário, enquanto que a experiência seria conhecer o particular e o contingente, e não existiu nunca uma ciência do particular.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 108).

³ Para Hegel, a experiência não constitui fundamento da ciência. Ela é, antes, uma explicitação que funciona como ante-sala ou trabalho preparatório para o conhecimento científico. O fenômeno empírico deve harmonizar com o conceito e não o contrário, como quer a ciência experimental.

que leva mais além; portanto, que aponta para o futuro.⁴ Assim, “[...] com o empirismo, o pensamento científico moderno abandona definitivamente a tradicional ideia estática de sistema: a sistematização do saber é certamente inevitável; porém, joga um papel subordinado no momento em que a ciência se concebe como processo.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 113). Portanto, o empirismo substitui a ideia clássica de ciência como um sistema acabado de verdades pela ideia de ciência investigação, o que imprime um caráter progressivo e dinâmico ao pensar científico. A ideia de progresso que se acoplou à nova ciência rompe o caráter sistêmico estático, o qual articulou o paradigma clássico de ciência.

Com o advento do positivismo e o rechaço ao elemento metafísico como conhecimento pelas causas essenciais e necessárias, a Teologia e a Metafísica são consideradas estágios superados do processo de evolução da humanidade. Nesta acepção, ciência positiva genuína se restringe ao meramente experimental, todo o resto é imaginação fictícia sem sentido. A desontologização do saber científico supõe que as ciências naturais se atenham estritamente ao dado empírico, o que oportuniza a descrição dos fenômenos e ao mesmo tempo elimina os conceitos de substância e essência. A exclusão do elemento metafísico, portanto, através da desontologização, implica na rejeição do perguntar pelo ‘que’ é, atendo-se apenas ao ‘como’ é, e, com isso, a ciência se limita a descrever os fenômenos materiais, cujo teor não avança além do dado empírico.

A dinamização, processo no qual a ciência é entendida como totalidade em constante mutação e crescimento, permite ao empirismo articular o fator tempo como o mais importante aspecto da mudança estrutural da ciência moderna que haveria de ocorrer a partir do século XIX. Até então o conceito de ciência se articulou, como vimos, em torno de um sistema estático de verdades incontestáveis e não contraditórias. Segundo Schnädelbach, para Hegel a verdade era o permanente, ou seja, o espírito absoluto, e não pode ser adjetivada de nova ou de velha. Kant vai pelo mesmo caminho ao tratar a história da razão na Crítica da Razão Pura, onde articula o caráter tipológico e a-histórico da verdade. Humboldt, entretanto, entendendo a ciência como um sistema de conhecimento dinâmico e

⁴ A ciência moderna, ao abandonar a equação metafísica, articula a experiência como critério para definir o objeto científico. Com isso, ao adquirir contorno nitidamente experimental, imprime um caráter falível, porém, dinâmico ao conhecimento. Desaparece então “[...] o conceito constitutivo da realidade da ciência no presente. A ciência já não é algo definitivo, mas algo para o qual se tende [...]

aberto ao futuro, procura manter a ciência vinculada à totalidade, acreditando que, por meio dela, se possa atingir a *Bildung* no processo de formação da humanidade.⁵ Para Max Weber o destino e o sentido da ciência está na sua permanente superação, e o progresso da ciência depende da sua capacidade de sempre repor novas questões. “Toda aquisição científica implica novas “questões” e deve ser superada e deve envelhecer.” (Weber, 1979, p. 119).

Com a temporalização, a ciência passa de um sistema fechado, onde a verdade é permanente e imutável, para um sistema aberto ao futuro no qual é considerada como ante-sala do progresso. Transita-se de um sistema estático de verdades definitivas para um sistema dinâmico e aberto, onde o importante não é o resultado alcançado, mas a inovação permanente que articula o dinamismo do processo cognitivo em direção ao infinito. Assim, a verdade científica se mantém inabalável até o momento em que passa a ser contestada por outra verdade superior. Neste aspecto da temporalização, a ciência é entendida como totalidade, porém, em constante mutação e crescimento progressivo, sempre voltado para o futuro.

2.3 O DESACOPLAMENTO ENTRE CIÊNCIA E CULTURA

Humboldt acreditava que, através da ciência, se chegaria ao mais amplo desenvolvimento cultural e moral, bem como, por esse meio, se alcançaria a formação integral do ser humano. O cultivo da ciência oportunizaria, assim, um desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas, sociais e culturais. Nos pressupostos fundacionais da Universidade berlinense está estampada a ideia do estreito nexos entre ciência e cultura geral. A formação geral pretendia despertar as potencialidades de cada indivíduo, inclusive as morais. Esta se daria através do cultivo da inteligência a partir de uma larga base científica. Pelo fato de o indivíduo adquirir o hábito de refletir, poderia atuar na sociedade envergando um maior senso de responsabilidade. Assim, de acordo com as observações de Schnädelbach, no ideário humboldtiano estava previsto que,

para um futuro indeterminado, do qual se espera que sustentemos uma ideia determinada e reguladora.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 113).

⁵ Veja adiante o texto sobre a reforma Humboldt.

[...] à Universidade se atribuía a missão de combinar a ciência objetiva com a formação do sujeito, tanto no âmbito intelectual como no moral. Isto quer dizer que a formação geral – diferentemente da especialização – pretendia revelar as potencialidades de cada indivíduo, inclusive as de carácter moral. Daí que, para Humboldt, o cultivo da inteligência supunha uma forma de moralização do ser humano; esperava que o fato de adquirir o hábito da reflexão filosófica em favor da verdade, se traduziria num trabalho mais correto e responsável. (1991, p. 40).

Com ideia do nexos íntimo entre cultura e ciência Humboldt pretendia, sobretudo, que o cientista e o indivíduo tivessem como critério de formação universitária o desenvolvimento de um espírito questionador, capaz e autônomo. O seu ideal de formação superior inscreve-se no desejo latente de uma formação plenamente crítica do indivíduo através do cultivo da inteligência e da reflexão, buscando, por meio da educação científica, alcançar a mais alta perfeição intelectual-cognitiva, ético-moral e estético-expressiva. Portanto, o pensador tinha como questão central, na articulação da ideia de Universidade, a formação total da pessoa emancipada e livre.

Entretanto, Weber (1979), em suas sombrias análises sobre a racionalização na modernidade, concebe que o nexos entre ciência e cultura havia sido rompido, dando lugar ao profissionalismo cientificista. Segundo esta ótica, a modernidade permitiu a transição de uma concepção de cultura através da ciência para a concepção de ciência como vocação (Weber, 1979).

O sociólogo entende que este nexos definitivamente desapareceu mediante o processo de racionalização e autonomização das ciências. Assim, “[...] os nexos entre cultura e ciência desapareceram para dar lugar ao profissionalismo da ciência como vocação, como atividade de especialistas, oposta à personalidade e à experiência, os novos ídolos adorados em toda parte.” (Weber, 1979, [s.p.]) Ao contrário de Humboldt, Weber não se valia da crença de que a ciência possa oferecer condições para a realização plena do carácter moral e da personalidade individual, “[...] descarta explicitamente a possibilidade de auto-realização pessoal através da ciência [...]”, pois “[...] cultura e ciência tomaram caminhos distintos [...]” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 42) na modernidade. A racionalização imprimiu um excessivo peso ao aspecto objetivo da ciência; ela torna-se sem sentido porque desenraizada do processo histórico. O método não capta a historicidade valorativa do processo humano nas suas origens.

Destituída da cultura, a ciência perde a dimensão crítica e, por isso, não consegue olhar para si mesma e se auto explicar. A ciência só capta o elemento objetivo descarnado da sua história, despida do caráter abrangente da sua constituição originária. Isolando o sujeito do conhecimento, ela não permite que se instaure a dimensão existencial valorativa, presente como um todo constitutivo da cultura. A explicitação do sentido se dá via totalidade e não via parcialidade. A ciência, ao privilegiar o dado objetivo, excluindo como ilusão e engano qualquer interferência valorativa, se torna parcial e, por isso, sem sentido. Weber percebeu a perda do sentido mediante o rompimento do nexo entre cultura e ciência. A autonomização das ciências garantiu a objetividade do processo do conhecimento, muito embora, agora livre dos incômodos questionamentos da metafísica, ela não tenha mais acesso a si mesma.

A separação entre ciência e cultura, que em Weber produziu a tese da perda de sentido, é reconstruída em Habermas pela tese da fragmentação cultural ou empobrecimento do mundo vivido. Habermas concebe que o desacoplamento entre ciência e cultura provoca uma reviravolta com fortes repercussões na formação e na própria prática docente. A atividade docente não visa mais à formação geral, restringe-se apenas ao treinamento especializado. O professor não está mais a serviço do aluno para ensinar, como previam os pressupostos fundacionais da Universidade Humboldt. Agora, mestres e discípulos concorrem cooperando mutuamente pela formação profissional, cuja investigação se organiza, unilateralmente, em torno das ciências experimentais.

Por fim, encontramos em Puntel (2002, p. 158) que a “*Bildung* - cuja definição articula a educação ou formação humanística fundamental e compreensiva - diferentemente de *Halbildung* -educação/formação profissional [...]” -, foi um essencial absoluto em toda a história da Universidade clássica alemã. Todavia, concede, em consonância com Weber, que com a racionalização, a autonomização e a diferenciação em alto grau das ciências realiza-se uma radical desconexão entre ciência e *Bildung*.

As ciências, ao se afastarem da cultura, encastelaram-se nas Universidades e academias e não foram capazes de garantir uma interpretação compreensiva e absolutamente segura do mundo. Melhor dizendo, a Universidade ocupou-se da formação de profissionais; porém, esqueceu de educá-los para a humanidade. Ao

perder a base cultural, perdeu a dimensão da “universitas”⁶ e se viu reduzida ao ensino unilateral das ciências empíricas. Com isso, forma o profissional competente; porém, declina da tarefa de formar o cidadão crítico, comprometido e responsável com o seu mundo.

2.4 CRISE/METAMORFOSE DA FILOSOFIA

Uma olhar antimetafísico e antiteológico reformula a filosofia ocidental no transcurso do século XIX. Esta nova mentalidade pretende transformar a Filosofia numa ciência rigorosamente exata, submetendo-a, para tanto, ao método lógico-matemático, justamente com o objetivo de transformar a realidade.

O esforço contemporâneo para reduzir o alcance e a verdade da Filosofia é tremendo, e os próprios filósofos proclamam sua modéstia e ineficiência. Ela deixa intocada a realidade estabelecida; abomina a transgressão. (MARCUSE, 1982, p. 165).

Ao reconhecer na ciência a forma ideal de pensamento, o positivismo reduz o alcance do conhecimento humano às categorias de “clareza” e “distinção” herdados da tradição cartesiana. Com isso, exclui a reflexão, o sentido e o sujeito do conhecimento, o questionamento transcendental, assim como a validade da teoria do conhecimento. (HABERMAS, 1982).

Enfim, a metafísica é “[...] liquidada sem discussão e a ciência positiva passa a ser o único conhecimento, a única moral e a única religião possível.” (ZILLES, 1981, p. 61). Com a evolução das ciências na modernidade, a filosofia perde a razão de ser e se transforma, ou seja, tem que abandonar a intenção de ser fonte do saber, assim como de ser um conhecimento objetivo e universal.

Até Hegel, como vimos, nunca foi questionada a equação unitária entre filosofia e ciência, vigente desde Aristóteles. Elas, pela sua natureza, formavam uma unidade, e mesmo tendo as ciências alguma pretensão teórica, não deixavam de ser parte da filosofia. Assim, a metafísica era considerada um saber capaz de fundamentação última para todo o conhecimento teórico possível. A unidade entre

⁶ Em Puntel (2002, p. 155) “[...] o termo “universitas” remete à totalidade dos saberes. Portanto, Universidade refere-se, como jardim do saber, ao cultivo harmonioso e equilibrado da totalidade dos saberes.”

filosofia e tradição foi, tampouco, colocada sob suspeita até a primeira metade do século XIX. Constituíam um bloco coeso formando um todo conjuntural articulado entre si. Igualmente filosofia e religião mantiveram a pretensão de exercer funções distintas. Na relação entre filosofia e religião, cada qual manteve-se dentro dos seus limites e com papéis específicos, muito embora a filosofia tenha sido largamente utilizada para a justificação da teologia. Finalmente, a relação unitária da filosofia se manteve reproduzindo um elitismo aristocrático culto a que as classes menos favorecidas jamais tiveram acesso. A filosofia, por exigir esforço reflexivo aliado ao ócio, tornou-se inacessível para o público em geral.

Porém, na modernidade pós-Hegel, torna-se problemática a unidade do todo estrutural, ficando difícil manter a unidade entre filosofia e ciência, uma vez que a filosofia precisou abandonar a pretensão de julgar e fundamentar o conhecimento. Com isso, esvazia-se o papel da teoria do conhecimento, entrando em cena a teoria da ciência, cuja análise pretende ser uma reconstrução teórico-descritiva a posteriori das articulações metodológicas da ciência. Esta, apoiada na ideia do cientificismo, não vê mais a ciência como uma forma de conhecimento entre outros, mas a identifica com o próprio conhecimento.

A desconexão entre teoria e prática dificultou a manutenção do vínculo unitário entre filosofia e tradição. Na modernidade, rompe-se a ligadura entre trabalho e interação. Isto significa que a própria filosofia tem que se transformar, se quiser manter-se viva. Assim, ela troca o papel de fundamentar julgar e guiar o saber, que já não consegue mais sustentar, assumindo um caráter crítico-revolucionário perante as estruturas vigentes. A relação entre o pensamento filosófico e a religião torna-se problemática em vista do caráter insustentável que adquiriu a fundamentação da unidade. Torna-se problemática a sustentação da unidade do Deus uno articulada pelas grandes religiões. Com a morte da metafísica, as afirmações teológicas perdem o sentido e a filosofia prática assume o papel de redentora da humanidade.

Portanto, as transformações estruturais que puderam ser delineadas na base da modernidade tiveram repercussões que atingiram de frente a própria filosofia e sua relação com as ciências. Em meados do século XIX, ante o desmoronamento da metafísica como instância de fundamentação última do conhecimento, inicia-se, via positivismo, o processo de substituição da teoria do conhecimento pela teoria da ciência. Com essa virada as ciências passam a gerir, por si mesmas, o problema da

fundamentação última, sem necessitar dos postulados da filosofia. Instaura-se o cientificismo. A fé das ciências em si mesmas determina um redesenho do lugar e do papel da filosofia no contexto da racionalização moderna.

As mudanças estruturais ocorridas no seio da modernidade tiveram repercussões nos mais diversos aspectos do saber e da vida humana. Com a autonomização das ciências - resultado evolutivo do terceiro estágio do positivismo -, estas abandonam o abrigo da filosofia no qual se geraram. O resultado dessa debandada emancipatória produziu transformações no campo científico e obrigou a filosofia a uma mudança radical da sua postura frente às ciências. O esforço para superar a crise de identidade em que a filosofia se viu enredada após Hegel é articulado mediante três tentativas: a) a filosofia como ciência, b) a ciência como filosofia, e c) a filosofia como crítica.

a) Como modo de inserção no processo de investigação científica, a filosofia toma a forma de ciência investigativa, transmutada em pesquisa histórica e hermenêutica, visando à interpretação do mundo baseado no método científico das ciências humanas. Em oposição à tendência hermenêutica, articula-se o fenômeno da historicização da filosofia.⁷

b) A filosofia reconhece que a ciência, pela sua metodologia de abordagem da realidade, é capaz de reinterpretar e responder, de forma satisfatória, a todas as questões filosóficas de ordem lógica ou empírica. A identificação da ciência como filosofia percorreu três caminhos básicos segundo o autor aqui em análise: a) na forma cientificista, a ciência se pretende capaz de responder às perguntas pertinentes à filosofia⁸; b) propõe a retirada da filosofia a fim de que a ciência possa reinterpretar as questões filosóficas como problemas de ciência empírica⁹; c)

⁷ Dois aspectos são essenciais na sua caracterização: a) a história da filosofia ganhou força de superação da crise de identidade da filosofia, convertendo-se em ciência pelo uso do método empírico nas ciências humanas; b) o segundo aspecto diz respeito aos diversos renascimentos de sistemas antigos, isto é, buscando estabilidade no passado e renunciando a toda ideia de progresso, surgem o neorristotelismo, o neotomismo, o neokantismo, o neohegelianismo, o neomarxismo etc. Estes renascimentos têm em vista a articulação de um refúgio para escapar da estreiteza interpretativa do método lógico analítico.

⁸ Em relação ao primeiro aspecto que abrange a tendência ao cientificismo, o qual visava uma interpretação científica do mundo em substituição à filosofia tradicional, Schnädelbach (1991) apresenta o materialismo vulgar, o qual difere do materialismo histórico de Marx e Engels e do materialismo antropológico de Feuerbach. Tal concepção de mundo “[...] identifica as ciências naturais com a ciência empírica, não concedendo à filosofia outro valor que o de sua parte teórica ou de pensamento.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 123).

⁹ Em relação ao segundo aspecto, o que se usou como estratégia para resolver a crise foi “[...] reconhecer os problemas como filosóficos, porém, a serem reinterpretados no âmbito das ciências particulares.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 124). Disso decorrem muitas interpretações, as quais

consiste, em terceiro lugar, em aceitar a primazia da ciência e adaptar-se à interpretação metodológica ofertada pelas ciências.¹⁰

c) O abandono do modelo filosófico tradicional deu lugar a uma versão crítica da filosofia, a qual sentenciava sua morte como âmbito independente de conhecimento e conserva o vínculo com a ciência. Esta postura crítica adquiriu várias formas, entre as quais a mais importante foi a postura da esquerda hegeliana, que se cristalizou em Marx e Engels através de Feuerbach. Adotando a perspectiva historicista de Feuerbach, Marx e Engels interpretam, como chave, uma crítica das relações sociais fundada nos princípios da economia política. A crítica partiu de bases diversas, porém,

[...] todos tinham em comum a crença de que com o sistema hegeliano a filosofia havia chegado ao fim, e, desde este ponto de vista, todos continuavam sendo hegelianos. Depois de Hegel era inconcebível qualquer avanço filosófico. A única tarefa pendente, todavia, era realizar o que a filosofia de Hegel havia se limitado a pensar desde o absoluto, que, enquanto pensamento, era uma verdade em forma de falácia: somente no terreno do real é que a verdade encontraria sua autêntica forma. (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 129).

Os críticos entenderam a verdade como harmonia do conceito com a realidade. Fundada nesta teoria e tendo a filosofia chegado ao seu cume com Hegel, ela não pode existir a não ser adotando uma formulação crítica.

A transformação da filosofia na modernidade, segundo Habermas, depende da forma como ela define sua relação com as ciências. O descrédito da metafísica e a eliminação das imagens religiosas produziram abalos na fundamentação filosófica e determinaram a substituição, em boa medida, da teoria do conhecimento pela teoria da ciência. Neste contexto de estremecimento fundacional da metafísica, a

protagonizaram a eufórica substituição da filosofia pela ciência: Feuerbach, por exemplo, eleva a antropologia à categoria de ciência universal; Marx e Engels tentam elevar a história como ciência-modelo das demais. Tal movimento mostrou seus reflexos em Nietzsche, através de Schopenhauer, cujas análises psicológicas estão embebidas pelo fervor antifilosófico. A reboque desse “[...] furor antimetafísico [...]”, o Círculo de Viena “[...] pretende purificar a filosofia através do sentido lógico dos problemas que não têm solução científica e que foi o fundamento da concepção científica do mundo.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 125).

¹⁰ Como terceira via para recuperar a potência científica da filosofia, tem assento o psicologismo, o sociologismo e o biologismo. O psicologismo reivindica que a psicologia deve ser a base de toda a ciência humana, inclusive da filosofia. Entre os neomarxistas, o sociologismo implicou na “[...] redução da ética a uma simples teoria social [...]” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 127). Portanto, destituídas de todo caráter filosófico, tendem a interpretar o núcleo teórico da filosofia em termos sociológicos. Por fim, outra investida em favor do cientismo da filosofia foi o biologismo. Este se caracteriza por encerrar uma posição filosófica que vê na biologia uma ciência superior e serve como modelo guia para todas as demais ciências.

ciência deixa de ser uma forma de conhecimento possível dentre outros, passando a identificar-se com o conhecimento, pois “[...] cientificista é a tentativa de fundamentar o monopólio cognoscitivo da ciência e de regular, neste sentido, inclusive a autocompreensão metateórica das ciências.” (HABERMAS, 1975, p. 30). Para questionar a hegemonia da razão instrumental, Habermas articula a racionalidade comunicativa que possibilita negociar mediante “[...] uma praxis sustentada pelo “sim” e pelo “não” de sujeitos que agem comunicativamente.” (HABERMAS, 2004, p. 318). Isto é, “[...] ao levantarem mutuamente pretensões de validade com seus atos de fala, aqueles que agem comunicativamente apoiam-se sempre em um potencial de razões suscetíveis de contestação.” (HABERMAS, 2000, p. 448).

Segundo Habermas, uma postura comunicativa de agir e pensar, que se mantém permanentemente em atitude inquieta de abertura cooperativa com a ciência e os cientistas, certamente encontrará uma ampla base de influência e bem mais aceitável do que a tradicional filosofia da razão.¹¹ A filosofia, ao sedimentar essa atitude colaboracional com a ciência, sem a pretensão de ser guia ou juiz supremo do saber, se coloca na humilde posição de subsidiar o pensar científico nas questões de fronteira da racionalidade, sem pretensões fundamentalistas ou absolutistas. Abrindo mão da sua supremacia ante o conhecimento e a cultura, a filosofia vai resignar-se ao caráter falibilista da verdade, agora não mais como indicadora de lugar para as ciências ou como proprietária das chaves do estabelecimento do conhecimento, mas como um pensar cooperativo-deliberativo capaz de, baseado em razões, dar conta da reflexão e da crítica. Assim, “ela precisa travar relações com a autocompreensão falibilista e com a racionalidade metódica das ciências experimentais; ela não pode pretender um acesso privilegiado à verdade, nem um método próprio ou um campo de objetos próprio, nem mesmo um estilo próprio de intuição. (HABERMAS, 1990, p. 47).

A consciência de que não mais detém a última palavra atribui à filosofia o caráter modesto de cuidar da incondicionalidade da razão enquanto fiel guardadora da reflexão e da crítica. Como guardiã da racionalidade, permanece sempre voltada para a recuperação hermenêutico-reconstrutiva dos pressupostos invisíveis do conhecimento, ou seja, “[...] faz a mediação entre as culturas especializadas da

¹¹ Veja-se Habermas (2004, p. 321) e Habermas (2003, p. 30).

ciência, da técnica, do direito e da moral, de um lado, e a comunicativa cotidiana, de outro [...].” (HABERMAS, 1990, p. 48 e 60).

À filosofia cabe sinalizar lembrando os cientistas sobre os possíveis déficits de razão em que incorrem as pesquisas esotéricas, permitindo muni-las de um caráter ampliado de compreensão. No seu modesto papel de “guardador de lugar e intérprete” da razão e da crítica, a filosofia esmera-se por esclarecer os fundamentos racionais invisíveis do conhecer, do agir e do falar.

Isso mostra que, na modernidade, a filosofia despe-se da pretensão de ser um saber fundamentador e acima dos outros saberes. Seu papel aferra-se à reconstrução do saber pré-teórico, constituinte e sempre presente em nossas intuições. Sem a pretensão fundamentalista ou absolutista, ela, como dominante de múltiplas linguagens, pretende exercitar-se no papel de interprete mediador entre culturas altamente especializadas e o mundo da vida. Por isso, a filosofia não se ilude mais na recuperação de fundamentos últimos, quer, antes, manter uma atitude contributiva com as demais ciências para, sobretudo, aprender com elas, enfatiza Habermas. O papel de intérprete mediador prevê a devolução da ciência ao seu lugar de origem.

A filosofia, pela via hermenêutico-reconstrutiva, procura dar visibilidade ao constituinte racional que as ciências não alcançam e ao mesmo tempo ser sua voz ativa na interpretação e tradução das suas múltiplas linguagens. O fato de compreender e estar apta a interpretar as várias linguagens permite à filosofia traduzir criticamente a linguagem científico-especializada para a cultura do mundo da vida. (HABERMAS, 2001). As diferentes linguagens que a filosofia domina permitem efetivar o questionamento das instâncias da razão nas suas diferentes formulações, assim como questionar a ciência por diversos ângulos dissipando a ingenuidade, a unilateralidade e a pretensa neutralidade de suas abordagens sobre o mundo objetivo. Como mediadora e intérprete, ela é capaz de abrir caminho por entre as diferentes racionalidades sem ferir a autonomia do saber especializado e colaborando para sua explicitação.

Enfim, a filosofia renuncia à pretensão de fundamentação última rearticulando sua função de vigia e intérprete da racionalidade perante o conhecimento e a educação, procurando preservar a unidade do conhecimento e da formação em tempos de fragmentação. O papel da filosofia não visa a colocar-se acima ou à frente das ciências para mostrar-lhes o caminho ou indicar-lhes o lugar no mundo do

saber, mas, em intrínseca cooperação com estas, cuidar somente da racionalidade dos procedimentos metódicos da ciência para que se articulem dentro dos parâmetros mais amplos e sólidos de uma razão que se faz completa na interação processual linguística do mundo da vida. Sua tarefa consiste, portanto, em preservar uma concepção mínima de racionalidade capaz de manter a unidade da razão na diversidade de suas vozes. Cabe-lhe, portanto, uma crítica à epistemologia positivista simultaneamente ao desenvolvimento de uma teoria do conhecimento atenta aos diferentes interesses aos quais o conhecimento pode servir. A filosofia, como já dissemos, abandona o papel de guia, juiz supremo e detentora das chaves do saber para a ciência e cultura, cuidando apenas que a razão total seja preservada na sua multiplicidade de linguagens. À filosofia cabe a incansável missão de vigiar reflexiva e criticamente a incondicionalidade da razão.

O caráter crítico que a filosofia adquire frente às estruturas sistêmicas produz transformações no modo de encarar as relações da filosofia.

Assim (HABERMAS, 1975, p. 29),

Em atitude crítica frente à Metafísica, renuncia a uma fundamentação última e a uma interpretação afirmativa do ente em seu conjunto. Em atitude crítica ante a definição tradicional das relações entre teoria e praxis, se entende a si mesma como o elemento reflexivo da atividade social. Em atitude crítica ante a pretensão de totalidade tanto do pensamento metafísico como das interpretações religiosas do mundo, se converte, com sua crítica radical da religião, em fundamento para assumir tanto os conteúdos utópicos que também encerra a tradição religiosa como do interesse pela emancipação enquanto interesse-guia do conhecimento. Em atitude crítica, finalmente, frente à autocompreensão elitista da tradição filosófica, se atém à ideia de uma ilustração universal, que precisa estender-se também a ela mesma.

Essa atitude crítica frente às realidades estruturais permite a transformação da própria filosofia em guardião da racionalidade e intérprete dos conhecimentos e da ciência. Nesta condição, cabe-lhe ainda o papel de cuidar da formação humana evitando unilateralismos provenientes do cultivo exclusivo da racionalidade instrumental. O caráter crítico que adquire a nova equação da filosofia irá se debater frontalmente com a autocompreensão objetivista da ciência e com o conceito cientificista de ciência, pois esta, mesmo se tornando autônoma em relação ao conhecimento empírico, não é capaz de pensar a si mesma. Portanto, segundo Habermas, a uma filosofia com matiz crítico atribuem-se três tarefas urgentes: “a) redefinir a relação da filosofia com a ciência; b) readequar a metodologia das

ciências sociais em termos comunicativos; e c) reorientar a lógica da investigação e do progresso técnico em termos comunicativos.” (HABERMAS, 1975, p. 32).

2.5 A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A racionalização social atinge profundamente a educação no seu processo de articular a inserção do homem no mundo humano, o que acabou produzindo um empobrecimento dos princípios e instaurando a competição no lugar da competência. O protótipo humano de hoje é um indivíduo que saiba ganhar e gastar no mercado, ou seja, alguém com potencialidade para consumir produtos e serviços. O lucro e o consumismo provocaram um deslocamento do horizonte das idealizações onde os princípios em torno dos quais se articula o humano encontram sua expressão máxima no ter, no sucesso, na eficácia, no ganho fácil etc. O deslocamento do horizonte ideal da educação oportunizou um homem frio, calculista, um profissional sem coração (no dito de Weber), sem sentimento, sem amor, sem emoção, enfim, sem vida, mas profissional competente. A perda dos ideais legitimadores oportunizou o desenvolvimento de uma cultura tanática, redirecionando para o lucro e o poder todo o esforço e fim da ação humana. Este encurtamento do horizonte dos fins potencializou a produção de patologias sociais e individuais (violência, medo, exclusão, xenofobia, racismo, desemprego, saúde e educação deficientes etc.), com consequências desastrosas para toda a humanidade e também para o planeta terra, nossa casa.

2.5.1 A Educação no Contexto da Racionalização

A educação não ficaria, por demais, imune ao processo acelerado de mudanças ocorrido na sociedade renascentista. Com a transformação científica, novas indústrias e maquinarias complexas são inventadas para atender às necessidades de uma demanda crescente. Com as transformações profundas ocorridas na ordem social, a educação formal, que até então era um privilégio da nobreza e do clero, a partir da Reforma Religiosa passa, paulatinamente, a ser ofertada às camadas menos favorecidas da sociedade, de forma gratuita, pública e organizada. Segundo Weber, não tardou sua utilização pela burguesia emergente

como “instrumento” de adaptação rápida e eficaz aos novos parâmetros de uma sociedade em acelerado processo de racionalização. Isso significa que a escola laica, gratuita, organizada em padrões curriculares e controlada pelo estado foi se constituindo e aperfeiçoando no transcurso da modernidade, denotando tanto o fim oculto, o qual esconde interesses ideológicos da burguesia, quanto a preocupação do poder instituído em democratizá-la e ao mesmo tempo garantir o acesso ao conhecimento a grandes contingentes da população, desde sempre excluídos deste privilégio, muito embora seu papel não fosse além da mera transmissão de um saber pronto, inquestionável, inflexível e descontextualizado.

Os conteúdos de ensino são apresentados de forma indiscutível, tornando a aprendizagem obrigatória, o que, através de uma abordagem impositiva, impossibilita o questionamento crítico viabilizador de mudanças. Ao professor cabe a tarefa exclusiva de ensinar; ao aluno, o dever único de aprender pelo processo de repetição e assimilação. Tais conteúdos, considerados essenciais, na maioria das vezes visam à adaptação passiva do indivíduo ao modelo social vigente e aos avanços na esfera tecnológica. “Neste modelo social e econômico, estatal-militar, a educação cumpre a tarefa de otimizar a produção e de contribuir para a manutenção do *status quo*.” (TREVISAN, 2000, p. 87). Neste sentido, a educação se vê comprometida com necessidades oriundas do processo de organização do trabalho, reprodução e justificação da ordem estabelecida, e com a demanda tecnológica do aumento racionalizado da produção industrial.

A burocratização generalizada e a racionalização progressiva das formas de vida foram empobrecendo a formação de caráter humanista, a qual privilegia o aprendizado da tradição e de sua renovação e atualização, o desenvolvimento equilibrado das potencialidades individuais, dos sentimentos, do gosto, dos valores, dos costumes, da história, enfim, de todas as esferas que envolvem o mundo da vida.

No decurso da modernidade a escola vai, aos poucos, despindo-se de suas roupagens humanistas e enfatizando a formação especializada, a qual, atrelada à ciência e à técnica, privilegia a aprendizagem cognitiva em detrimento dos demais aspectos morais e estéticos, também constitutivos da natureza humana. Com isso, a educação vai abdicando do seu caráter emancipatório e socializador para converter-se em instrumento a serviço da disseminação e legitimação do saber científico.

A racionalização da vida social e escolar representa um processo meticuloso de organização das relações sociais com o objetivo de adequar os meios técnicos para melhor atingir os objetivos a que se propõe. A racionalização burocrática se constitui numa postura organizacional da ação que se impõe através do avanço do capitalismo com suas exigências de produção e eficiência. O desenvolvimento da sociedade de mercado exige novos modelos de organização técnica e burocrática dos setores de produção mediados pela disciplina e pelo controle rigoroso dos meios de formação.

Dessa evolução racional da técnica aplicada à produção, surge a necessidade de formar indivíduos qualificados para funções especializadas. Assim, o modo de produção capitalista se instaura mediante a organização racional do trabalho de forma a se tornar eficiente, competitivo e capaz de impor sua lógica de mercado. Em consequência desta e de outras transformações ocorridas na sociedade e na produção advindas da organização racional, a escola, reorganizada, sofre de frente o impacto de tais mudanças.

O avanço científico e tecnológico promove transformações profundas na produção e nas relações sociais. Os meios de produção são automatizados e a força humana vai sendo substituída pela força mecânica. A ciência se propunha, então, a aliviar o esforço, a fadiga e o sofrimento humano no mundo do trabalho. O esclarecimento, nessa época áurea, se propunha também a banir as forças ocultas que intermediavam as ações humanas e mantinham a comunidade vinculada em torno dos valores da dignidade. Reforça-se a crença de que a razão, como instrumento de conhecimento, seria capaz de se impor a todos os domínios da natureza, expulsando as divindades. Enfim, imbuída da ideia de progresso, acontece uma explosão fantástica de desenvolvimento em todos os campos do conhecimento e da produção. Os constantes e cada vez mais refinados recortes que a ciência vai efetuando na natureza ampliam a profundidade e reduzem o nível de extensão do objeto do conhecimento, exigindo procedimentos especializados e rigorosamente controlados.

Weber percebe essa tendência da racionalização que se expande rapidamente em todas as direções. Percebe também que o fenômeno da burocratização, assim como o progresso científico, são irreversíveis, e aos poucos todos os setores da sociedade se curvaram à organização racionalizada das formas de vida. A racionalização formal, que representa a burocratização ou organização

racional da ação, torna-se inevitável por exigência do desenvolvimento e do progresso, que tomam enorme impulso. O próprio estado, para se manter enquanto poder, estaria fadado a absorver e se adequar a essa “nova ordem” instrumental.

A escola, então mais preocupada com a formação geral, precisa se adequar a esses novos tempos atendendo aos anseios da produção, cujo protótipo de homem tem na figura do profissional especialista o modelo a ser cultivado. Com isso, e apesar, sobretudo, do desencantamento, a escola, aos poucos, vai se despidendo dos ideais de educação como formação geral para a virtude (*Bildung*). As exigências da burocratização instalada voltam-se para a formação de indivíduos tecnicamente competentes e acima de tudo capazes de dar conta de problemas técnicos da atividade produtiva e/ou burocrática, que exigem uma refinada formação especializada. Portanto, em todos os setores da sociedade racionalizada se exige uma formação profissional adequada para o desempenho de funções especializadas. Neste sentido, a educação escolar, em vez da formação integral, converte-se em centro especializado de preparação profissional.

O mundo desencantado e altamente burocratizado perde o sentido, e transforma a *Bildung* (educação ou formação humanística fundamental e compreensiva) em *Halbbildung* (educação/formação profissional). O ensino de caráter humanista deveria dar lugar ao ensino de caráter enciclopédico das ciências da natureza (DURKHEIM, 1995). A educação humanista, centrada no estudo das letras e do homem, adquire um matiz tecnológico, ou seja, é preciso formar profissionais para atuar no mercado de trabalho como força especializada. Lenhart (1987, p. 73), utilizando-se da expressão weberiana, afirma que, nas atuais circunstâncias, cabe investir na formação de “[...] homens sem espírito e sem coração [...]”, essencialmente voltados para as necessidades do mercado e da burocracia. Diante das necessidades crescentes da organização racional da vida social, a profissionalização dos centros de formação humana se torna exigência incondicional. Com isso, a educação transforma-se num mecanismo social de especialização e seletividade profissional. Diante desta “nova ordem”, a Universidade, se quiser garantir seu espaço no sistema, tem que investir na formação do profissional especializado, capaz de atender às demandas da tecnoburocracia sistêmica. Com o avanço da tecnologia e da ciência em ritmos quase alucinantes, torna-se evidente que a escola precisa constantemente readequar-se aos novos tempos e às novas ciências que a ela aportam.

2.5.2 Propostas Pedagógicas de Cunho Científico

2.5.2.1 A Proposta Marxista¹²

Núcleo Teórico

Marx, assim como Hegel, visa refletir sobre a construção de um estado social ideal onde seja possível a realização da totalidade ética. Suas acuradas análises sobre o modo de produção e a economia capitalista pretendem denunciar as formas ideológicas de dominação que impedem a realização dessa ideia. O caminho escolhido é o da atividade produtiva. O trabalho, portanto, como instância da realização das forças essenciais humanas e como força emancipadora, constitui o núcleo articulador, princípio fundante para repensar os rumos da modernidade. Por esta via Marx pretende compreender e explicitar a reprodução social na sociedade moderna.

As dificuldades com que se defronta o filósofo quando pretende estabelecer uma crítica à dinâmica da economia capitalista provêm não das ciências positivas, mas sobretudo das falsas pretensões que ele identifica na filosofia do seu tempo. A filosofia até o momento, comenta o pensador, se havia ocupado da compreensão do mundo; era, no entanto, preciso transformá-lo. Haveria de ocorrer uma transformação na própria filosofia, que deveria sair do seu limbo contemplativo para adquirir uma conotação ativa. As ciências da natureza permitiam exemplificar um modelo de pensamento procedimental capaz de demonstrar a verdade com toda a segurança desejável. Por isso uma crítica, para ser adequada, requer uma justificação de caráter científico em relação à filosofia.

A noção de praxis, desenvolvida na primeira das onze teses contra Feuerbach, demonstra seu repúdio ao materialismo e ao idealismo do seu próprio mestre.

Assim,

A principal falha de todo materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é compreender o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de

¹² Aqui estivemos atentos apenas aos principais componentes educativos que podem depreender-se da teoria marxiana, sem, no entanto, nem de longe levar em conta as principais figuras como Gramsci e Makarenko, dentre muitos outros, que contribuíram reflexivamente para pensar o desenvolvimento de uma pedagogia marxista.

objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, praxis; não de um ponto de vista subjetivo. (MARX, 2001, p. 108).

Portanto, essa atividade sensível humana, essa praxis, é interpretada por Marx como trabalho, como atividade produtiva. Em vista disso, “[...] a produção material se converte no paradigma fundamental de análise da ação humana.” (McCARTHY, 1987, p. 36). Tal atitude implica na adequação da atividade sensível humana aos parâmetros do desenvolvimento de habilidades técnicas. Esta visão de mundo, portanto, determina uma redução da amplitude do conceito de praxis concebido unicamente como ação sensível, como trabalho, e dela depende todo o desenvolvimento das forças produtivas, inclusive a revolução que daí há de brotar. Ou seja, Marx articula o conceito de praxis diretamente vinculado às forças produtivas e às relações de produção. Sem dúvida, nesta concepção não tem lugar a interação social, a qual é reduzida à produção material.

Em consequência dessa linha reducionista de pensamento, Marx vai entender a reprodução da espécie humana unicamente através do visor do trabalho, ou seja, por meio da reprodução das condições materiais da vida. Assim, na interpretação do filósofo, os fenômenos sociais identificados na sociedade capitalista encontram explicação suficiente através do pressuposto material da produção, cujo núcleo teórico fundamental encontra-se centrado no conceito de trabalho. É o modo de reprodução material que condiciona os processos sociais, políticos e intelectuais. O uso desse modelo reducionista permitiu a Marx justificar o caráter científico da sua crítica.

Enfim, de acordo com McCarthy (1987, p. 37), a teoria marxiana:

[...] é, essencialmente, uma teoria crítica. É, ao mesmo tempo, uma análise da dinâmica da economia capitalista, sujeita a crises cíclicas e uma crítica da ideologia, uma teoria empírica e uma consciência crítica da prática revolucionária. Somente se torna prática despertando a consciência de classe e induzindo, com esse fim, um processo de autocompreensão.

Portanto, a interpretação que a filosofia da praxis promove da modernidade pelo visor trabalho tem como escopo a perspectiva da emancipação humana, mantendo, assim, acesa a esperança de realização do ideal de totalidade ética, herança hegeliana do expressivismo romântico através de Herder, Humboldt e Schiller.

A virada para a filosofia da praxis comporta a instauração de um princípio articulador de pensamento que se funde num sujeito produtor. Isso implica um deslocamento do centro gravitacional do pensamento moderno, que transita de um sujeito cognoscente, capaz de formar concepções passíveis de verdade sobre o mundo objetivo, para um sujeito agente, cuja atividade privilegia a relação com o mundo dos objetos manipuláveis. Com esse giro Marx considera o trabalho e não mais a consciência de si o princípio paradigmático da modernidade. Desse modo, afirma Habermas (1997b, p. 406),

[...] quando Marx, através de Hegel, toma do romantismo esse ideal expressivista de formação, transfere a produtividade estética para a vida produtiva da espécie, concebe o trabalho social como auto-realização coletiva dos produtores, e, sobre este pano de fundo normativo, apresenta a atividade do trabalhador assalariado moderno como uma força alienada e ao mesmo tempo emancipadora [...]

Como força alienada através do trabalho assalariado, o trabalhador perde parte do trabalho realizado, o qual é apropriado pelo capitalista. Esse trabalho confiscado torna-se trabalho morto, fazendo com que se interrompa bruscamente o processo cíclico normal da praxis. Assim, o trabalhador é separado da fruição dos seus produtos e, ao mesmo tempo, é impedido de realizar a plenitude das forças essenciais. O trabalho alienado rompe com o modelo da atividade produtiva articulada em termos da estética da produção e, portanto, desvia-se do conceito de praxis.

Como força emancipadora,

[...] o conceito de praxis deve abarcar ainda a “atividade crítico-revolucionária”, isto é, a ação política consciente, com a qual os trabalhadores associados rompem o feitiço capitalista do trabalho morto sobre o trabalho vivo e apropriam-se de suas forças essenciais, que foram alienadas de modo fetichista. Se a totalidade ética dilacerada é pensada como trabalho alienado e se essa cisão deve ser superada a partir de si mesma, então a praxis emancipadora tem de provir do próprio trabalho. (HABERMAS, 2000, p. 93).

Portanto, se é correta a interpretação habermasiana, a qual articula o núcleo teórico da filosofia da praxis, podemos concluir que Marx alimentava a pressuposta ilusão que as condições, tanto objetivas quanto subjetivas, gestariam nas forças capazes de desencadear o processo revolucionário de transformação da sociedade.

Proposta Pedagógica

Marx, enquanto faz uma análise sobre o processo de transformação das relações sociais e de trabalho, visa a descrever como, historicamente, surgiu o capitalismo. Percebe que há uma mudança generalizada nos costumes e uma tendência à globalização da economia. Torna-se evidente, também, uma opressão insuportável sobre os trabalhadores e uma luta velada contra a burguesia. A educação como instrumento de transformação da sociedade e do homem seria o caminho para a tomada de consciência da alienação.

Marx e Engels, munidos de um diagnóstico detalhado da exploração do proletariado pelo sistema capitalista de produção, além de sempre atentos às rápidas e profundas transformações da sociedade de então, propugnam como princípio uma educação politécnica¹³, popular, pública e gratuita para todas as crianças, bem como a suspensão do trabalho infantil em fábricas (MARX E ENGELS, 2001). Tal educação deveria ser realizada em instituições politécnicas que, sob a custódia do estado, permitiriam pôr fim nos privilégios culturais da burguesia. Esta ideia tem como propósito, além da combinação entre educação e produção material, oportunizar um desenvolvimento omnilateral dos educandos, ou seja, formar homens completos, a fim de, por este meio, nivelar as desigualdades sociais, utilizando, para tanto, a força socializadora e cooperativa da comunidade. (BETTOMORE, 2001). Marx envida esforços em criar condições para que todos tenham acesso à formação, uma vez que está convencido do seu poder transformador.

Em consonância com uma educação de caráter público e gratuito está o princípio da conjugação entre educação e produção material, ou seja, sendo por demais visível a divisão do trabalho na sociedade capitalista, é proposta uma harmoniosa rearticulação entre atividade intelectual, atividade física e atividade produtiva. O objetivo implícito nesta proposição visa a dissolver a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, assim, assegurar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. Ao ser humano, todas as qualidades foram dadas e, portanto, todas elas devem ser alavancadas simultânea e integralmente pela educação. Com a divisão do trabalho no mundo capitalista, a

¹³ Veja-se neste sentido as excelentes contribuições reflexivas de Market (1996), principalmente o artigo "*Trabalho, Formação Do Homem, Politécniã*".

tendência é desenvolver unilateralmente apenas uma das qualidades, produzindo, conseqüentemente, o atrofiamento das demais. O desenvolvimento restrito da habilidade técnica, que é própria do capitalismo, imprime um caráter unilateral, mutilando o indivíduo do poder criativo. A divisão do trabalho amputa o homem nas suas forças essenciais, não permitindo o cultivo articulado das suas diferentes instâncias. O pensar humano sempre é um pensar total; na divisão do trabalho o pensar fica também restrito, atrofiado, porque articulado por um conceito restrito de teoria que contempla somente a dimensão trabalho em detrimento da interação, para usar a terminologia habermasiana. Estas categorias, na origem, são absolutamente imbricadas. Com a divisão do trabalho ocorre a cisão entre ciência e cultura, trazendo prejuízos irreparáveis ao fazer pedagógico e ao pensar científico. Estes não são mais totais e nem mesmo se sabem parciais.¹⁴

Objetivando superar a divisão social do trabalho e os efeitos nefastos que tal divisão produziu no caráter do trabalhador, Marx afirma que é dever da educação assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. A aproximação entre saber e trabalho produtivo oportuniza a revelação das potencialidades, ativando a possibilidade de o indivíduo acessar todas as esferas da vida social. O desenvolvimento integral da personalidade permite oportunizar a realização do princípio da autocriação. Assim, a educação deve primar pela realização da totalidade ético-estética, a qual, na filosofia da praxis, implica a realização plena do ser humano através do trabalho.

A plenificação autocriativa do indivíduo através dos processos de aprendizagem educacional exige a transformação da visão de mundo comunitária, cujas relações devem transitar de um sistema competitivo para um solidarismo cooperativo. Este quarto princípio tem em vista uma sociedade humanizada, cuja essência prevê a suplantação do capitalismo.

Enfim, Marx e Engels eram conscientes da situação de miséria e opressão que viviam os operários, crianças e mulheres, submetidos aos ditames do sistema produtivo. Envidam esforços em todas as direções, a fim de recuperar a dignidade humana que iam esvaindo-se nas veias do progresso e do capital.

¹⁴ Essa ideia estará mais bem explicitada adiante, quando tratarmos do problema da semicultura.

2.5.2.2 A Proposta Positivista

Núcleo Teórico

O “positivismo” tem origem na Escola de Saint-Simon, designando, mais precisamente: “1) a validação do pensamento cognitivo pela experiência dos fatos; 2) a orientação do pensamento cognitivo para as Ciências Físicas como um modelo de certeza e exatidão; 3) a crença de que o progresso do conhecimento depende dessa orientação”. Consequentemente, o positivismo é uma luta contra todas as ideias metafísicas, contra todos os transcendentalismos e contra todos os idealismos, como formas de pensamento obscurantistas e regressivas. “[...] A dimensão metafísica, antes um campo genuíno do pensamento racional, se torna irracional e anticentífica. Com base em suas próprias realizações, a razão repele a transcendência.” (MARCUSE, 1982, p. 165). Sob a ótica comtiana, o termo “positivo” designa, fundamentalmente, aquilo que é real em oposição ao ideal, ou à quimera simplesmente imaginada.¹⁵ “A palavra positivo designa o real em oposição ao quimérico”¹⁶, isto implica na “[...] tendência necessária a substituir, em todos os lugares, [o conhecimento] absoluto pelo *relativo*” (COMTE, 1983, p. 63). Real, segundo o entendimento comtiano, é o que pode estar sujeito ao método da experimentação e da observação. Neste sentido o filósofo só reconhece como experimentais ou positivas as ciências que tratam dos fatos e de suas leis imutáveis da natureza. Assim, pois, “[...] o positivismo denominou como ‘positivo’ o método da ciência enquanto é dirigido para o reconhecimento puro e simples dos fatos e de suas relações.” (ZILLES, 1981, p. 61). Em termos mais estritos e históricos, por “positivismo” entende-se a doutrina e a escola fundadas por Comte. Segundo Habermas, (1982, p. 92) “[...] o positivismo exibe-se, pela primeira vez, na forma de uma nova filosofia da história.”

A doutrina comtiana do positivismo compreende três linhas de ação que, como tais, articulam uma teoria da ciência, uma reorganização da sociedade e uma

¹⁵ Comte (1983, p. 62) usa a palavra positivo em cinco acepções distintas: a) para designar o real em oposição ao quimérico; b) para indicar o contraste entre o útil e o inútil; c) para qualificar a oposição usual entre a certeza e a indecisão; d) para opor o preciso ao vago; e, finalmente, e) para designar oposição ao negativo. Veja-se, também, em Habermas (1982, p. 95) na obra “*Conhecimento e Interesse*” e a interpretação de Giddens (1998, p. 173).

¹⁶ Em Comte (1983, p. 62). Veja-se também a respeito da hierarquia das ciências, a interessante e resumida interpretação de Giddens (1998, p. 175).

religião positivista da Humanidade. Esta doutrina pode, grosso modo, ser condensada nas seguintes teses fundamentais:

1) A ciência e seu método experimental são os únicos capazes de produzir conhecimento verdadeiro. A atividade científica articula sua racionalidade unicamente pelo método lógico-analítico. Isto significa que a ciência não é somente uma forma de conhecimento ideal, mas a única válida, o que caracteriza o cientificismo. Os princípios metafísicos e teológicos, segundo Comte, articulam abstrações vazias e estéreis;

2) como o método científico é descritivo, a investigação científica dirige-se unicamente à explicação dos fatos e suas leis. O perguntar científico limita-se ao “como”, evitando, decididamente, responder o “porquê”, o “quê” e o “para quê” dos fenômenos;

3) a terceira tese diz respeito à generalização do método experimental como o modelo a ser aplicado, sem restrições, a todos os campos da pesquisa e da atividade humana. As ciências humanas, assim como a Filosofia, devem pautar seu conhecimento pela observação.

Para o positivismo, o conhecimento somente é válido se obtiver o aval metodológico. Tudo o que não passar pelo crivo da observação ou não se adequar aos limites do método é desprezível e, portanto, inválido para produzir qualquer conhecimento.

No “*Discurso Sobre o Espírito do Positivismo*”, Comte (1983) faz uma sinopse das ideias sobre a evolução da humanidade. Tais ideias articulam-se em torno da descoberta das leis imutáveis da natureza, com atenção voltada unicamente às coisas reais. A doutrina dos “três estados”, ou “lei da evolução intelectual da humanidade”, constitui-se no principal acesso explicativo para compreender os acontecimentos históricos em todos os tempos.

Segundo sua perspectiva, as etapas percorridas pela humanidade são a expressão das ideias e costumes reinantes entre os homens; o mesmo ocorre com a etapa presente, que, no entanto, não se plenifica na sua positividade porque nela restam elementos ‘espirituais’ das etapas pregressas (restam resíduos de negatividade). Esses elementos devem ser expurgados pela universalização dos princípios da ‘Filosofia Positiva’ (ou ‘Física Social’), pela disseminação do espírito científico. (WARDE, 1990, p. 28).

Assim, as especulações positivistas, necessariamente, precisam passar por “[...] três estágios teóricos diferentes e sucessivos [...]” (COMTE, 1983, p. 43), os quais são qualificados segundo os pontos de vista teológico¹⁷, metafísico¹⁸ e positivo¹⁹.

Enfim, a filosofia positivista, orientando-se pelo princípio da invariabilidade das leis naturais, instaura um sistema de concepções gerais fundamentais e constantes sobre o mundo e o homem baseado unicamente no determinado, certo e útil. Com isso, o positivismo pretende superar as visões religiosa e filosófica que caracterizam, respectivamente, a infância e a puberdade da humanidade, levando-o a submeter a imaginação e a argumentação à observação.

Proposta Pedagógica

Para Comte, a industrialização reúne disposições cada vez mais favoráveis à afirmação da escola positiva. Esta, mais orgânica e progressiva devido ao seu caráter realista, permite regenerar o espírito científico através do acesso aos principais estudos positivos, indispensáveis para reorganizar a sociedade, bem como para formar homens capazes de questionar a cegueira do ensino humanista e

¹⁷ O **estado teológico** corresponde à infância da humanidade. Embora passageiro, explica analogicamente os fatos naturais, apelando, de modo fictício, às forças sobrenaturais. A mentalidade teológica procura no longínquo e inacessível a explicação das causas e princípios das coisas, visando, com isso, a um tipo de compreensão absoluta do universo. Através de conhecimentos absolutos, inspira uma compreensão incontestável do mundo. Este estado, porém, é evolutivo, isto é, assim como os demais, obedece a uma marcha natural e sucessiva a partir do fetichismo, passando pelo politeísmo e culminando no monoteísmo.

¹⁸ O **estado metafísico**, colocado estrategicamente como intermediário entre a religião e a ciência, do ponto de vista intelectual tem natureza puramente crítica, exercida através de especulações argumentativas abstratas dos elementos universais, os quais pretendem, do ponto de vista histórico, dissolver a ordem existente e exercitar o espírito humano para a observação. Assim, o estado metafísico, puramente abstrato, tem a função de desarticular, através da crítica, o pensamento teológico, e preparar o espírito da humanidade para o que há de vir, ou seja, articular cientificamente o verdadeiro conhecimento da natureza.

¹⁹ O **estado positivo** é o estágio evolutivo no qual a explicação dos fenômenos está subordinada às leis experimentalmente demonstradas. Por ser a época da ciência, o perguntar humano dirige-se às leis da natureza, ou seja, “[...] às relações constantes que existem entre os fenômenos observados.” (COMTE, 1983, p. 49). Neste estado, onde impera a razão, excluem-se as considerações apriori. A investigação especulativa atém-se unicamente a questões factuais, que podem ser verificadas pela observação. Portanto, o caráter fundamental deste último estado concorre em vista do estabelecimento de leis naturais imutáveis que permitam articular uma constante subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Esta é “[...] a única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis, sabiamente adaptados a nossas necessidades reais.” (COMTE, 1983, p. 48). A ciência, por meio das leis invariáveis e constantes, explica todos os fenômenos naturais e humanos, sem a necessidade de recorrer ao sobrenatural ou ideias abstratas. “O estado positivo é, pois, o termo fixo e definitivo em que o espírito humano descansa e encontra a ciência.” (RIBEIRO JUNIOR, 1983, p. 20).

das dispersivas especialidades. Comte quer valer-se da massa ativa dos trabalhadores para propagar uma educação universal de caráter enciclopédico. Através desta, a divulgação das noções elementares das ciências tornará o grande público mais esclarecido e apto a propagar o espírito da nova filosofia positiva. Sem perder de vista o princípio da universalidade das inteligências, o positivismo concede à educação um caráter universal.

Esta instrução positiva, cujo caráter deve ser a clareza e a evidência sobre o real, destina-se essencialmente ao conjunto dos trabalhadores, propositadamente excluídos da insana e obscura instrução teológica e metafísica. É na classe proletária que a nova filosofia encontrará solo propício para a propagação dos estudos reais, sobretudo porque o sistema educacional vigente não consegue atingi-los, tendo em vista que os conteúdos ensinados são destituídos de utilidade prática. A ausência de “pré-conceitos” no espírito do proletariado torna-o apto a exercitar-se genuinamente nos fundamentos da nova ciência. Tais estudos, de natureza prática, tendem a despertar o gosto pela nova filosofia enobrecendo a pesquisa sobre o “homem como o primeiro dos seres conhecidos, destinado, para o conjunto das leis reais, a sempre aperfeiçoar [...] a ordem natural, tronando-a o que tende a revelar profundamente o ativo sentimento universal da dignidade humana.” (COMTE, 1983, p. 85).

A educação positiva tende a promover o aperfeiçoamento humano em harmonia com a ordem natural, portanto, desligada da ordem cósmica. Os estudos oferecidos pela escola positiva objetivam produzir através da nova filosofia uma política especialmente popular, o que a educação metafísica jamais almejou. A instituição de tal política é de natureza moral, uma vez que não visa a oportunizar a discussão dos direitos, nem mesmo a participar do governo da sociedade. Esta política é vazia e deve dar lugar a “[...] uma fecunda e salutar apreciação dos deveres essenciais, quer gerais, quer especiais.” (COMTE, 1983, p. 86). Assim, a tarefa da nova filosofia positiva inscreve-se na promoção da instrução elementar do proletariado, oportunizando que este tenha um trabalho digno e seja consciente da natureza social das suas obrigações. Em outras palavras, a instrução positiva, tendo em vista a “ordem”, afasta da discussão qualquer ideário relativo ao poder político e até mesmo reprime o espírito revolucionário. Cabe ao proletariado, consciente dos deveres, contribuir para preservar a ordem social.

Enfim, a partir dessas considerações podemos depreender que o discurso educacional da nova filosofia positiva não contempla a emancipação, mas tão somente, através da adaptação, inculcar um conjunto de ideias morais que permitam manter a ordem como condição indispensável para que haja progresso social. O progresso intelectual e moral deve basear-se resignadamente no conhecimento positivo das leis naturais que regem a sociedade. Isso permite se aprender a aceitar as leis da sociedade como se aceita as leis da natureza. Segundo Warde (1990), para o positivismo só existe o movimento de adequação à sociedade. Ele exclui, ou rejeita, a negatividade e, portanto, a autonomia lhe é estranha. Ao aceitar as leis sociais como se fossem naturais, impede o questionamento, ou seja, a negatividade como princípio do conhecimento e como princípio político. A sociedade está acima do indivíduo, sendo o fim último a ser alcançado pela educação. Desta forma, a formação se restringe em adestramento, em adaptação, e o que se almeja não é um indivíduo emancipado, mas tão somente conformado à ordem social vigente.

2.5.2.3 A Proposta Pedagógica Realista

Com Durkheim os horizontes que amparam os processos educacionais e científicos tornam-se mais diluídos, dando maior flexibilidade ao realismo engessado do pensamento positivista. Ele é um herdeiro de Comte e,

[...] como tal, não fez apenas assimilar e difundir a concepção comteana de Ciência, depurou-a dos seus 'resíduos metafísicos' e demarcou, decisivamente, as fronteiras entre a Ciência, de um lado, e a Filosofia e o senso comum, de outro. (WARDE, 1990, p. 28).

Assim, a filosofia, se quiser permanecer viva, deverá

[...] abandonar a interlocução com o senso comum e adotar, em definitivo, a ciência como única via de cognição da realidade e campo exclusivo das meditações sobre o conhecimento. Para o senso comum (suas paixões, crenças, valores etc.), um destino: ser objeto de estudos objetivos e ser domado pela educação científica e moral. (WARDE, 1990, p. 28).

Durkheim (1995) entende que a sociedade e a ciência ocupam lugar estratégico na articulação do seu pensamento pedagógico. E, pois, é a partir destas que pretende compreender e interpretar a verdadeira natureza social da educação. Tal é, segundo o sociólogo, um fenômeno eminentemente social, o qual repousa

sobre uma base comum social, segundo o tipo de homem que perfaz o ideário dessa sociedade. Sociedade e ciência são, pois, os lugares a partir dos quais assenta o seu ponto de vista em relação ao processo pedagógico de formação. À educação ideal, humanista, o sociólogo contrapõe a educação realista.

Pressupondo uma base comum social, a educação, como ação socializadora sobre as gerações mais jovens, promete promover e desenvolver harmonicamente as potencialidades humanas, estéticas, morais e mentais. Portanto, a ação educativa, como meio de socialização das novas gerações, precisa oportunizar o desenvolvimento das condições essenciais da própria existência. É necessário, antes de definir a educação, não partir da ideia universal, conforme as pedagogias humanistas, mas de uma exaustiva constatação histórica, a partir de onde a educação, de fato, pode ser observada. Esta realidade pode ser observada, analisada e descrita porque se constitui num fato social observável. Este fato social é objeto da ciência da educação, cujos fundamentos encontram-se articulados na ciência da sociedade. Considerada científica, a pedagogia realista apresenta como característica básica “[...] a necessidade de substituir o estudo das palavras pelo estudo das coisas.” (DURKHEIM, 1995, p. 272). Isto coloca em evidência duas posições pedagógicas diferenciadas: uma humanista, livresca e voltada para o estudo e conhecimento do homem; outra realista, científica, voltada para o conhecimento da realidade positiva. Assim, as coisas sendo o foco central das ciências e da vida intelectual e moral, deverão ser também parte essencial da educação humana.

Durkheim (1995) parte do pressuposto de que duas naturezas distintas, porém inseparáveis, articulam a vida humana como tal: a individual, constituída pelos estados mentais (potencialidades); e a social, articulada pela cultura. Pela hereditariedade, o indivíduo recebe os instintos necessários para a manutenção e o desenvolvimento da vida orgânica. Pela sociedade, desenvolve atributos específicos que lhe permitem a convivência e a solidariedade. Esses atributos não são inatos, mas formam o conjunto das aptidões necessárias para a integração (adaptação) do indivíduo à sociedade. As habilidades técnicas também não são inatas; portanto, devem ser transmitidas, ou seja, impostas de fora para dentro no indivíduo que possui capacidade para aprendê-las. As concepções que formam o ideário social devem ser aprendidas por cada nova geração, sendo que a obra da educação

justamente consiste em bem desenvolver estas duas naturezas para transformar o indivíduo, egoísta e a-social, em solidário, cooperativo e competente.

Para Durkheim (1978, p. 41), a educação consiste no:

[...] meio pelo qual prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio social a que a criança, particularmente, se destine. .

Educar oportuniza o processo de recriação do indivíduo e da sociedade. A educação é, assim, uma atividade criadora por excelência. Pela educação se recriam, em cada geração, as condições essenciais que permitem o crescimento moral e intelectual do indivíduo. Tornar o homem humano é seu objeto mais elevado - alcançar a perfeição humana e com ela o mais alto grau de desenvolvimento científico e social. Assim, cabe à educação despertar e desenvolver não somente as potencialidades individuais, mas também articular as disposições sociais e intelectuais para criar um novo homem “conformado” à ordem social.

Sem dúvida, o cultivo das qualidades morais, estéticas e intelectuais articula o ser humano na vida social. Para Faconnet (1978, p. 20),

[...] a educação moral tem por função [...] iniciar a criança nos diversos deveres, suscitando nela virtudes particulares, presas uma à outra. Mas também tem por fim desenvolver no educando a aptidão geral da moralidade, ou disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituindo nele o agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso.

Portanto, é necessário imprimir-lhe a ideia do dever através da autoridade do educador, que representa a sociedade perante o educando. Tudo isso é necessário para o exercício da liberdade, ou seja, para “[...] ser senhor de si mesmo, saber agir pela razão, praticando o dever.” (DURKHEIM, 1978, p. 56) No que tange às qualidades intelectuais, o cultivo da ciência tornou-se indispensável, uma vez que a sociedade, cada vez mais complexa, exige maior nível de racionalização no trabalho. Aqui o progresso é o seu motivador. Em relação às qualidades físicas (estéticas), estas também variam seu cultivo de acordo com as exigências ideais de cada época e meio social.

“A educação consiste, pois, sob qualquer de seus aspectos, numa socialização metódica de cada nova geração.” (DURKHEIM, 1978, p. 82). Para Durkheim, a natureza social do indivíduo é o fim para a qual ela se destina. O ser social não é inato e nem se desenvolve espontaneamente. A cada geração é preciso retomar o conjunto das articulações sociais da tradição e repassá-las. A obra da educação resulta, pois, na criação de um ser novo, isto é, articular uma personalidade perfeitamente integrada (adaptada) ao meio social do seu tempo. Assim, educar não é treinamento ou apenas desenvolvimento de habilidades técnicas para desempenhar uma função especializada. Educar é, sobretudo, cuidar para que o ser individual e o ser social estejam em harmonia, gerando disposições de natureza moral.

Estas disposições de natureza moral imprimem a necessidade de dominar os impulsos, de controlar as paixões, de cultivar sentimentos. Sem a sociedade isso não seria possível, nem necessário. A sociedade também abre caminho para o desenvolvimento das ciências e o suprimento das necessidades. Ela articula a questão do conhecimento. A linguagem permite a generalização do pensamento e a conservação dos saberes adquiridos, que poderão ser revistos a todo momento por cada geração. Esse legado de saberes, linguagem, valores, crenças, costumes, é conservado pela sociedade. Esta é o armazém onde ficam estocados todos os saberes das gerações passadas. Esse estoque de saberes permite que cada geração possa se servir deles e dar continuidade ao processo do conhecimento e aperfeiçoamento da sociedade e do gênero humano, sem precisar partir da estaca zero. Isso determina a existência de uma profunda imbricação entre o sistema educacional e o sistema social. “Assim, no presente como no passado, nosso ideal pedagógico, até as minúcias, é obra social. É a sociedade que nos traça o modelo do homem que devemos ser e, nesse modelo, vêm se refletir todas as particularidades de sua organização.” (DURKHEIM, 1978, p. 82). A educação “[...] é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” (DURKHEIM, 1978, p. 82).

O ensino da ciência adquiriu importância no sistema escolar a partir de meados do século XVIII, motivado pelas crescentes exigências da vida econômica e profissional decorrentes da revolução industrial. Assim, o cultivo das ciências, introduzido nas escolas, tem razões de ordem utilitária e profissional, bem como visa

a alterar a visão de mundo do indivíduo a fim de produzir mudanças na ordem natural e social.

A cultura científica possibilita uma ação eficaz sobre a natureza exterior, mas não terá efeito sobre a vida interior, porque produz um olhar para fora, para a natureza, para as coisas. Ora, tendo em vista que é função da educação cultivar as potencialidades humanas, é tarefa da escola promover equilibradamente o ensino tanto das coisas humanas quanto da natureza. Durkheim pretende conjugar o ensino do homem com o ensino das ciências a fim de que melhor se possa conhecer a natureza e o próprio homem, que é parte dela. “É preciso também, pois, que se preocupe em ensinar ao homem o que é a natureza, de maneira que o homem possa dar-se conta do lugar que ocupa nela.” (DURKHEIM, 1995, p. 315). Assim, o ensino das ciências vem em auxílio ao ensino das humanidades.

A ciência é o resultado sintético das experiências e pesquisas acumuladas de geração em geração. Nela inscreve-se um modelo ideal de razão exemplar a partir do qual as individualidades hão de formar-se. Instaura uma razão fontal, donde emana toda a força ordeira e progressiva da humanidade. A ciência, para Durkheim, é o conhecimento da ordem modelar das coisas, e articula uma racionalidade capaz de reunificar a humanidade e produzir o consenso universal. Ela não serve apenas para conhecer o mundo, mas é instrumento de cultura lógica, isto é, uma ferramenta para bem pensar as coisas e, portanto, deve ser ensinada nas escolas para complementar o ensino humanístico.

Graças ao método experimental, podemos hoje raciocinar diretamente e sem intermediários sobre as coisas; assim nasceram novas formas de raciocínio, tornou-se possível uma nova cultura lógica, a que é extraída da própria vida da ciência. (DURKHEIM, 1995, p. 318).

Não somente os resultados da ciência devem ser ensinados na escola, mas, e sobretudo, a sua metodologia, ou seja, as operações mentais, os mecanismos lógicos dos quais esse resultado é produto. Portanto, cabe ao professor despertar no aluno o espírito científico, o gosto pelo conhecimento, bem como o caminho e princípios que o levam a tal. É, pois, de suma importância que o aluno aprenda na prática e na teoria a utilização dos recursos instrumentais que a ciência lança mão para produzir conhecimento. O método experimental da ciência poderá contribuir para uma análise mais exaustiva da realidade humana. Isso demonstra que

Durkheim entende como indispensável equilibrar o estudo das ciências com o estudo do homem. Assim, “[...] a ciência da natureza ajuda-nos a entender melhor o homem, como também o estudo das coisas humanas, ademais de indispensável para si, é uma preparação necessária ao estudo do homem.” (DURKHEIM, 1995, p. 320).

Segundo Durkheim (1995), somente as ciências poderão nos fazer conhecer o mundo e, por isso, deverão ocupar um lugar privilegiado na formação humana. A cultura científica deverá ser de caráter enciclopédico, para apresentar de modo inteligível e racional as noções fundamentais do paradigma científico. Portanto, a escola deve, através das noções essenciais que constituem cada ciência em particular, preparar o jovem para ser ator e não espectador-contemplador do mundo natural. A cultura enciclopédica deverá preparar para todas as formas possíveis de ação. Por ser enciclopédica a ciência é una, constituindo um único e mesmo sistema, ramificado, mas cujo broto surge do mesmo tronco. (DURKHEIM, 1995).

Enfim, com o Positivismo e o Realismo, efetiva-se a cientificização da pedagogia. A ciência da sociedade ocupa-se da determinação dos objetivos e fins da educação, lugar antes atribuído à Filosofia. A metafísica cai desqualificada, a aparência toma o lugar da essência, as verdades universais são substituídas pela relatividade científica. A ação educativa enfatiza a adaptação passiva do indivíduo à ordem social e, portanto, se converte em instrução ou adestramento. Tudo se volta, articuladamente, para a adaptação social do indivíduo, e a ciência é o meio através do qual a autonomia realiza-se da melhor forma. A dimensão estética parece ter pouca importância, e a teórica se restringe à reflexão sobre o caráter instrumental da ciência; portanto, sobre a realidade concreta. A realização do indivíduo depende unicamente da sociedade, que, governada pela ciência, irá atingir o progresso e alcançará a felicidade almejada.

2.5.3 Os Impactos do Positivismo na Pedagogia

O positivismo atingiu em cheio todos os campos estruturais da modernidade. Na educação o impacto ressoa de forma deveras especial. A pedagogia não tarda em querer alçar vôo, acalentada, como as demais ciências, pelo sonho da autonomia. Desprotegida do guarda-chuva da grande filosofia, torna-se presa fácil das ciências positivas. Embalada pelos apelos praticistas, a pedagogia, liberta, viu-se órfã, tendo

de abrir mão da tarefa de orientar, organizar e fundamentar as práticas educacionais, tarefa então atribuída à filosofia. A psicologia e a sociologia, ciências nascidas no âmbito do positivismo, foram convocadas para assumir tais tarefas na determinação dos objetivos e fins da educação. O cientificismo, sem a devida fundamentação teórica, fez sentir sua força através das apropriações ingênuas dos resultados das teorias científicas. A hegemonia destas ciências sobre a pedagogia determinou uma certa inoperância da filosofia como matriz articuladora e guia reflexivo-crítica dos processos de formação humana.

A amputação do pensar filosófico sobre a educação resultou na redução da Pedagogia em teoria da educação, articulada segundo o modelo explicativo do método lógico-analítico, o qual não ultrapassa o limite da mera descrição aparente dos fatos formativos. Na verdade, com o Positivismo ocorre uma inversão radical de papéis. A ciência da sociedade e o psicologismo amputam o pensar reflexivo e ocupam o lugar antes reservado à Filosofia na indicação dos fins e na fundamentação dos saberes e práticas educacionais. Ante uma Metafísica desqualificada, superada e tida como um pensar vazio e sem sentido, a aparência encobre a essência e as verdades universais dão lugar à relatividade científica. Por isso, “[...] enquanto a filosofia proclamava os fins e os valores para a educação, projetava o “modelo” de homem a ser gestado pelas práticas e instituições educacionais, a Sociologia e a Psicologia, pragmática e empiricamente, conformavam essas práticas e instituições.” (WARDE, 1990, p. 31). Enfim, apesar de:

[...] todo o especial esforço de crítica filosófica ao psicologismo, não foi suficiente para conter a Psicologia e as psicologias na empresa de definir o educando e o educador; de sugerir como deve se dar o ensino; quais são os passos e ritmos da aprendizagem; como os currículos devem ser organizados; qual a didática e os métodos de ensino adequados para acompanharem o desenvolvimento da criança etc. (WARDE, 1990, p. 31).

Nesta ótica, a ação educativa se articula em torno da adaptação acrítica do indivíduo às leis sociais vigentes e, portanto, se converte em instrução. Na versão positivista da educação, tudo se volta para o social como ponto articulador inflexível, e a ciência é o meio através do qual este âmbito se realiza da melhor forma. A dimensão estética permanece obscura, enquanto a teórica padece do reducionismo cognitivo do aprendizado unilateral da ciência; portanto, sobre a realidade concreta.

A realização do indivíduo depende unicamente da sociedade, que, governada pela ciência, estabelece os fins e articula o modelo humano a ser formado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho.

2.6 UNIVERSIDADE E MODERNIDADE

Os efeitos da racionalização societária batem, sem tardar, às portas da Universidade, transformando a educação geral humana em formação especializada. A vigência da racionalidade científica prontamente transformou a Universidade num sítio fragmentado de reprodução do saber. A pesquisa deu lugar ao ensino repetitivo a fim de atender às demandas do mercado, ganhando investimentos vultosos de empresas privadas ou governamentais fora dos redutos universitários. Assim, os professores passam a operar na condição de especialistas da transmissão de conhecimentos prontos, destituídos de qualquer abordagem questionadora. O objetivo é formar especialistas competentes dentro de nichos formalizados e incomunicáveis de conhecimento. A Universidade assumiu e absorveu as imposições de uma formulação de racionalidade que é cega e parcial, ou seja, acentua-se neste contexto um marcante desequilíbrio entre desenvolvimento da competência técnica e crítica. Como consequência, apoiada na racionalidade instrumental, reproduziu a fragmentação do saber. A Universidade absorve esses efeitos e, em nome da eficiência, transforma-os em meios ideológicos de domesticação e dominação. Neste sentido, necessário se faz a explicitação dos efeitos doentios produzidos pela racionalidade instrumental na instituição universitária, os quais transformaram-na em centro de treinamento profissionalizante isento de qualquer evento problematizador. Tal fato, ou seja, a exclusão da crítica, travou a tensão ideal da *Bildung* e permitiu produzir um indivíduo competente, porém, infeliz.

2.6.1 As Ideias de Humboldt sobre Universidade e Formação

No mundo medieval e absolutista, o conhecimento era transmitido na Universidade como um corpo estático de verdades solidamente estabelecidas e invariáveis, segundo os princípios da equação metafísica aristotélica (verdade, universalidade e necessidade). Na mentalidade escolástica, fiel à releitura dos

clássicos, a verdade vinha estabelecida e aceita por todos, tanto que ao aluno cabia aprendê-la simplesmente, sem a possibilidade de qualquer questionamento. Ainda na época em que Kant ensinava em Königsberg, a criatividade no ensino constituía-se em fato indesejável. Era preciso seguir rigorosamente a sequência dos manuais clássicos reconhecidos. Todavia, os tempos mudaram, e a mentalidade moderna passa a exigir um novo posicionamento da Universidade frente às ciências e à formação em geral.

Puntel (2002), ao analisar a Universidade alemã, considera o conceito de educação/formação (a *Bildung*²⁰) como a essência nuclear na história da Universidade clássica a partir da reforma promovida por Humboldt. O autor circunscreve a significação deste conceito como a oportunidade para desenvolver as potencialidades intelectuais, morais e individuais, através do cultivo da ciência. Acreditavam os reformadores, diz o autor, que por esta via se chegaria à mais alta cultura e, portanto, a Universidade seria o lugar ideal para a realização do sentido pleno da *Bildung* como educação ou formação humanística fundamental e compreensiva.

Como os reformadores idealizaram a plenificação da *Bildung* acoplando-a à ideia da Universidade? Segundo Gerhardt, Humboldt entende que a formação universitária deve ser omniabrangente. O jovem deve ser formado em todas as esferas da vida a fim de que “[...] possa ser abandonado à atividade autônoma nos planos físico, ético e intelectual.” (HUMBOLDT *apud* GERHARDT, 2002, p. 23). O cultivo da ciência produziria efeitos de caráter estético, moral e intelectual no indivíduo, articulando uma formação harmônica de todas as faculdades da razão.

A ideia de ciência, prevista nos documentos fundacionais da Universidade Humboldt, segundo Habermas (1993), articulava a unidade da totalidade. Por isso, era uma ciência interdisciplinar, crítica, reflexiva, investigativa, formativa e esclarecida. A unidade desses pressupostos da ciência universitária deveria contribuir para a formação humana geral, combinada com o progresso do conhecimento. Assim, a Universidade Humboldt consolidava a exigência da unidade

²⁰ Gadamer (1999, p. 47), afirma que em Herder o conceito de formação integra estreitamente o conceito de cultura encontrando sua determinação fundamental como o movimento de elevação rumo à humanidade. Designa, portanto, a maneira humana de aperfeiçoar aptidões e faculdades. Em Kant a formação é tida como a arte de desenvolvimento das faculdades humanas. O autor afirma, na sequência, que Humboldt já percebera a diferença de significado entre cultura e formação.

entre ensino e investigação, ciência e cultura geral, ciência e esclarecimento crítico e unidade das ciências.

Em Schnädelbach (1991) encontramos que a unidade entre ensino e investigação é o núcleo articulador fundamental da formação científica na Universidade humboldtiana, uma vez que tal combinação mantém ativa a produção de novos conhecimentos e transforma o estudante em investigador, isto é, ele passa a ter papel ativo no processo de geração de novos conhecimentos. Com a unidade entre investigação e ensino, se produz a desarticulação da velha fórmula clássica que assentou a ciência sobre os pilares estáticos e invariáveis da equação científico-metafísica. O rompimento desta fórmula metafísica imprime um novo rumo à ciência, desestabilizando a verdade ao imprimir-lhe um caráter temporal. Já não é mais a verdade que se procura aprender de forma segura, mas o processo pelo qual se chega a ela. Quebra-se, com isso, o caráter estático, definido e definitivo da verdade para imprimir-lhe dinamismo, próprio da ciência investigativa.²¹ Para Habermas, a unidade de ensino e pesquisa permite o vínculo com o mundo da vida, instância onde os saberes são cultivados, preservados e renovados permanentemente. O caráter público do ensino permite o crivo da crítica como instância de distanciamento e cura do saber.

Na visão de Habermas, a Universidade Humboldt, ao primar pela unidade de investigação e formação geral, quer associar a ciência ao mundo da vida. A unidade de investigação e formação previa a articulação entre a produção de conhecimentos e a produção de um homem íntegro, capaz e atento às necessidades da sociedade e da nação. Queriam os reformadores que, do convívio com a ciência e com a apreensão das ideias, se pudessem formar instituições de cultura geral, voltadas para a emancipação da humanidade. A Universidade, cuja confluência dos saberes articula a vida intelectual da sociedade, torna-se o lugar da discussão, do debate de ideias, da fermentação do saber. É ela que fertiliza a mediação entre a ciência e a cultura.

Habermas, assim como Schnädelbach, reforça o fato de que os reformadores prussianos estavam convictos de que através da ciência se chegaria ao mais alto desenvolvimento cultural, moral e intelectual da humanidade, e que através desta elevação cultural, além de clarificar as raízes mais profundas da vida humana, se

²¹ Conforme acima, item sobre a transformação da ciência.

instauraria na Universidade um *forum* de formação permanente, cujo objetivo seria promover a formação integral do homem emancipado e feliz. A ciência, guiada pela filosofia, acreditavam, instauraria o caminho da emancipação.

A característica básica da Universidade, juntamente com a ideia da autonomia, é a competência científica em consonância com o a renovação cultural e a promoção pessoal. O vínculo com a tradição consolida a estrutura da instituição, cujo objetivo é o progresso do conhecimento em consonância com os interesses da sociedade e do estado. Humboldt defende a autonomia da Universidade sem dispensar os aportes financeiros do estado, evidenciando, com isso, que ao estado cabe desenvolver os sistemas de ensino para melhorar a sociedade. Segundo Gerhardt, o ponto vital da Universidade é, sem dúvida, a atividade científica. Este é o anelo nuclear da ideia humboldtiana da Universidade, isto é, promover a ciência, buscar a ciência enquanto tal, como caminho de mão única para o progresso *ad infinitum* da humanidade. Os ganhos do conhecimento aí produzido terão reflexos na organização do estado e da sociedade, bem como na formação do caráter moral dos indivíduos.

A ciência rege-se pelos princípios da solidão e da liberdade, ou seja, o impulso para o desenvolvimento da ciência deve partir de indivíduos isolados com liberdade suficiente para organizar o seu trabalho com originalidade e segundo seu próprio entendimento. Assim, a liberdade é fundamental para o desenvolvimento do trabalho científico, a qual, conectada à criatividade individual, produz o avanço do saber. A criatividade somente ganha impulso na articulação com a liberdade.

Os autores analisados são unânimes em afirmar que Humboldt concebe a ciência como algo que nunca foi inteiramente alcançado e que nunca se alcançará, mas como algo que permanentemente deva ser buscado. Puntel afirma que:

Na organização das instituições superiores de ensino, tudo deve ser baseado no seguinte princípio: a ciência deve ser vista como algo que nunca foi inteiramente alcançado e que nunca se alcançará; ao contrário, como algo que se deve permanentemente buscar. (PUNTEL, 2002, p. 120).

Por isso, entende que deva ser aberta ao futuro, assim como abertas devem ser as instituições que a buscam. A ciência não é algo acabado, definido e definitivo, não tem nada de completo e fechado, está em contínuo progresso. Humboldt insere o

conceito de ciência no princípio da dinamicidade e da temporalização.²² A ciência inscreve-se na busca incessante do conhecimento, cuja verdade instaura-se como princípio dinâmico sempre renovável. Por isso, a pesquisa é fundamental para este conceito de ciência, pois imprime dinamicidade ao processo do conhecimento, fazendo com que se rompa, definitivamente, com a velha fórmula estática da ciência clássica vigente desde Aristóteles até Hegel. Em Puntel (2002), encontramos que o caráter de permanente incompletude da ciência está intrinsecamente vinculado à ideia de Universidade, tendo em vista que a ciência está em contínuo processo de superação.²³

Nesse contexto da reforma, Humboldt tem em mente a força unificadora da reflexão filosófica, a qual permite a renovação da cultura, a promoção de processos de integração social e o desenvolvimento da personalidade. Na circunstância da criação da Universidade, o papel da filosofia articulava um pensar reflexivo sobre a cultura no seu todo. Cobia-lhe a função de instância crítica da cultura a fim de “[...] assegurar a unidade na diversidade das disciplinas científicas, assim como a unidade da ciência com a arte e a crítica, por um lado, e o direito e a moral, por outro lado”. (HABERMAS, 1993, p. 116).

A reflexão filosófica permitia ainda, nesse contexto, assegurar a unidade dos processos de investigação e dos processos de formação, bem como garantiria a unidade da ciência e o esclarecimento crítico. Assim,

[...] uma filosofia que se fundamentava na relação do sujeito de conhecimento consigo próprio e desenvolvia todos os conteúdos de conhecimento por via de uma dinâmica reflexiva de pensar, estava em condições de satisfazer, simultaneamente, ao interesse esotérico do especialista pela ciência e o interesse exotérico do leigo no conhecimento de si e no esclarecimento crítico. (HABERMAS, 1993, p. 117).

2.6.2 A Corrosão da Ideia de Universidade

O desgaste da ideia Humboldt visto por diferentes autores:

Max Weber indica que o principal motivo do fracasso da formação total na Universidade de cunho humboldtiano se concentra na ideia da “[...] eliminação total

²² Sobre o conceito de dinamicidade e temporalização, veja-se o subcapítulo sobre a evolução da ciência.

²³ São, por demais, elucidativas as considerações sobre a ciência tecidas por Weber no texto em que analisa o tema “*A Ciência Como Vocação*”. (WEBER, 1979).

dos elementos culturais do campo das ciências.” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 43). Aponta para o unilateralismo cientificista da razão instrumental que passa a vigorar no âmbito da Universidade, afogando as demais formulações de racionalidade também presentes no processo de formação e, com isso, eliminando a formação crítica que articula o vínculo com as origens.²⁴

Frederich Paulsen, por seu turno, alimenta uma profunda desilusão com relação à ciência, uma vez que:

[...] a investigação científica não parece ter dado os frutos que prometia, quer dizer, uma interpretação compreensiva e absolutamente segura do mundo, firmemente fundada em conceitos imutáveis, tal como os que a religião e a teologia ofereceram a outras gerações. [...] A ciência não tem conseguido oferecer um quadro acabado do mundo, não tem podido facultar uma interpretação do mundo global, capaz de satisfazer a imaginação e o coração. A ciência se limita a produzir fragmentos de conhecimento [...] Ela não apaga a sede de conhecimento, nem sequer satisfaz o desejo de realização pessoal. (PAULSEN *apud* SCHNÄDELBACH, 1991, p. 43).

Para **Ludwig Curtius** (CURTIUS *apud* SCHNÄDELBACH, 1991), a razão do fracasso da ideia da Universidade Humboldt foi que a ciência não produziu no indivíduo os efeitos que produziu na realidade. Em vez de articular o cultivo do caráter espiritual, produziu um esvaziamento da cultura. A Universidade apenas formou profissionais; todavia, lamenta o pensador, esqueceu de educá-los, ou seja, de oportunizar formação do caráter e da personalidade. O caráter cultural da formação deu lugar ao caráter parcial e especializado do conhecimento científico. Perdeu-se a relação entre cultura e ciência. Perdeu-se a ideia de totalidade a qual Humboldt pretendia atingir através da ciência. A Universidade formou especialistas, porém, foi incapaz de imprimir-lhe o caráter cultivado da dimensão espiritual.

Hermann Heimpel, por sua vez, atribui como causa do insucesso da Universidade Humboldt não a estreita relação entre ensino e pesquisa, mas o binômio pesquisa e cultura. Desse modo, concebe que

[...] a investigação universitária, devido ao processo de especialização e profissionalização que necessariamente a acompanha, destruiu de forma sistemática a cultura entendida como consciência espiritual de uma época [...]. (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 45).

²⁴ Weber (1979), no texto “*A Ciência Como Vocação*”, analisa a formação universitária estabelecendo um paralelo entre os modelos alemão e americano, deixando aparecer o processo de mercantilização do ensino a que está sujeito o último modelo.

Jürgen Habermas, no texto “*A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem*” vai analisar como os pressupostos institucionais da ideia da Universidade Humboldt careceram de concretização ao longo do século XIX. A ideia de uma ciência de caráter interdisciplinar e que articulasse a unidade dos saberes revelou-se praticamente inoperável.

Habermas (1993, p. 119) analisa o rumo que tomaram os pressupostos na Universidade Humboldt, afirmando que:

[...] estes pressupostos institucionais para a implementação da ideia fundadora da Universidade alemã, ou nunca estiveram verdadeiramente presentes, ou se revelaram, ao longo do século XIX, cada vez menos concretizáveis na prática. (HABERMAS, 1993, p. 119).

Constata o filósofo, quanto à unidade entre ensino e pesquisa, que a única preocupação dos investigadores é com a formação profissional dos novos cientistas, o que ocasionou um grave descuido com relação à formação geral.

Em relação ao ideal da unidade das ciências, afirma que este pressuposto tornou-se inócuo, tendo em vista que a filosofia, com sua transformação, não ocupa mais “[...] a posição de ciência fundamental de uma liga das ciências da natureza e do espírito.” (HABERMAS 1993, p. 118). A filosofia se transforma, como vimos, em disciplina que atrai o interesse esotérico de especialistas e deixa de assegurar a unidade dos processos de investigação.

A ideia de unidade da ciência e cultura geral pressupunha a unidade de mestres e discípulos, ambos concorrendo para o avanço do conhecimento científico em consonância com a transformação da cultura. O que ocorreu de fato, segundo Habermas, é que mestres e discípulos se unem, não em torno da formação total, mas em prol da ciência, descurando da cultura geral ou até mesmo se descolando dela. Com o desacoplamento entre ciência e cultura, a atividade docente perde o caráter da formação humanística. Mestres e discípulos concorrem agora em cooperação pelo progresso do conhecimento científico e pela formação profissional, cuja investigação se organiza em torno das ciências experimentais. O que se efetiva, então, é a ruptura da unidade entre cultura e ciência, e não, como previam os reformadores prussianos, a sua consolidação com o avanço da ciência.

Em Humboldt, a formação moral e política da nação seria consequência do progresso das ciências superiores e da filosofia. Isto, de fato, não ocorreu, segundo Habermas. Significa que a ideia da unidade entre ciência e esclarecimento crítico

não vigorou no âmbito da Universidade, na medida em que a desejada autonomia das ciências abortou o projeto emancipatório como um todo. Deste modo, a formação de uma sociedade de homens livres e iguais como ideia articuladora do projeto Humboldt em consonância com o ideário iluminista, deu lugar à formação da competência científica, promovendo, unicamente, a adaptação em detrimento da autonomia. Humboldt julgava que a evolução moral e da personalidade adviria, espontaneamente, do próprio processo de aprendizagem científica.

2.7 A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE

O avanço tecnológico inigualável nos últimos tempos, aliado ao fenômeno da explosão do conhecimento²⁵, como não poderia deixar de ser, produziram profundas transformações na ideia de conhecimento (sociedade do conhecimento) e, obviamente, na ideia da Universidade (instituição ou organização).

A sociedade do conhecimento é regida pela lógica do mercado e pelo caráter secreto e particular das informações. Deste modo, subverte o caráter público do saber científico como propriedade da humanidade, transformando-o em posse privada e, conseqüentemente, em fonte estratégica de disputa e competição econômico-militar. Portanto, em detrimento do bem-estar social e do desenvolvimento cultural, cujo objetivo estampa o ideal da Universidade clássica, o uso intensivo, secreto e competitivo dos conhecimentos transforma-se em fonte de poder, dominação, exploração e propagação de desigualdades. Esta nova configuração do *status* do conhecimento destruiu a ideia da Universidade como instituição que aspira à universalidade, portanto, à totalidade dos saberes, tendo a sociedade como princípio referencial tanto valorativo quanto normativamente. De acordo com esta nova configuração, a ideia da Universidade passa a articular-se em consonância com o princípio da parcialidade. Portanto, difere da ideia de instituição, tendo em vista que sua prática social rege-se, agora transformada, pela via exclusiva da razão instrumental-cognitiva, a qual vale-se de meios particulares para a consecução de objetivos particulares.

²⁵ Segundo estimativas especializadas, a quantidade de informação disponível no mundo duplica a cada quatro anos. (BERNHEIM E CHAUI, 2008).

O que tornou possível essa transição da ideia de Universidade como instituição do cultivo da universalidade dos saberes para a de organização, articulada segundo o princípio da parcialidade?

Desfeita a pressuposta unidade das ciências, através da não-concretização da ideia da Universidade, a qual previa a formação total, a preocupação central se volta para a preparação científica de profissionais especializados. Habermas (1993) fala que os pressupostos institucionais da ciência, vinculados à ideia da Universidade, se transformaram para atender as demandas sistêmicas. Indica que os princípios fundacionais da Universidade Humboldt ou foram abandonados ou mesmo nunca existiram de fato. O sistema cada vez mais diferenciado de disciplinas e atividades da Universidade exige a preparação científica especializada para um número cada vez maior de profissões acadêmicas. Com isso, a formação universitária fica sujeita à parcialidade sistêmica do profissionalismo especializado, totalmente desacoplado da força unificadora da cultura e da racionalidade, que é o mundo da vida. Sinaliza ainda a análise habermasiana, que, com o processo de racionalização, a ciência se transforma em força produtiva de saber tecnicamente aplicável, cuja investigação favorece muito mais a economia e a administração do que os imperativos da cultura geral. A consolidação da diferenciação entre formação profissional e formação humana geral ajudou a subverter o conteúdo universalista da ideia da Universidade, assim como a promessa emancipatória que carregava como pressuposto.

Chauí (2003) salienta que as novas formas do capitalismo tardio tiveram papel decisivo nesse processo de transformação da universalidade.

Assim, ocorreu uma

[...] fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. (CHAUI, 2003, p. 7).

Isto significa nada mais nada menos, do que a destruição do feixe de funções elementares articuladas ao mundo da vida, as quais permitiam aspirar à unidade. A emancipação das ciências empíricas nascidas no âmbito da faculdade de filosofia,

com ideal de racionalidade e metodologia diferenciadas, decretou o fim do monopólio interpretativo da cultura em geral pela filosofia.²⁶

Tal condição permitiu, segundo Chaui (2003), a transformação da Universidade numa Organização Operacional sistêmica regida por contratos de gestão, avaliada quantitativamente por índices de produtividade e calculada para atender a estratégias de eficácia organizacional.

Enquanto a Universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a Universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova Universidade ou a Universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (CHAUI, 2003, p. 7).

Com a fragmentação do conhecimento, liquida-se a formação de caráter cultural que remete aos fundamentos originários e invisíveis do processo histórico, bem como restringe-se o tempo de capacitação qualitativa dos estudantes.

A atividade docente fica restrita ao ensino de conteúdos previamente consignados em manuais de fácil leitura e assimilação, os quais visam à transmissão de conhecimentos e capacitação do estudante para exercer funções especializadas no mercado de trabalho altamente racionalizado. Desaparece, portanto, a marca essencial da docência, ou seja, a formação de caráter geral, sendo que a função essencial do ensino limita-se ao treinamento operacional e à manipulação de identidades.

A pesquisa, por sua vez, segue o padrão organizacional como estratégia, sendo operacionalizada segundo o princípio da fragmentação, o que exige o controle dos meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Efetiva-se mediante o recorte da realidade de maneira a focalizar única e milimetricamente o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção que pretende ser imediata e eficaz. Pautada pela ideia da competência e produtividade, propõe a especialização como estratégia principal do processo do conhecimento, entendendo por “pesquisa” a delimitação estratégica de um campo restrito da realidade para intervenção e controle.

Por fim, a ciência abandona o paradigma teórico/prático da unidade entre pesquisa e ensino para transformar-se em força tecnológica acasalada ao capital.

²⁶ Habermas (1993). Também encontramos esta ideia desenvolvida no texto “*Técnica e Ciência como Ideologia*” (1997a).

Deste modo, alerta-nos Chauí (1999), assiste-se a uma dupla transformação da ciência. Primeiro, ela deixa de ser investigativa de objetos externos para manipular constructos lógico-matemáticos produzidos por ela mesma. Consequentemente, transforma-se em força produtiva inserida na lógica do modo de produção capitalista. Portanto, a ciência, ao submeter-se ao poder do capital, perde a força de teoria que lhe era própria na ideia clássica. Habermas (1993) concebe, como já citamos acima, que a ciência se transforma em força produtiva de saber tecnicamente aplicável cuja investigação favorece muito mais a economia e a administração do que os imperativos da cultura geral.

Deste modo, portanto, transformada em organização, a Universidade abandona a sua ideia ética da formação e do conhecimento, da autonomia institucional e da democratização previstas na formatação institucional, e passa abraçar a fragmentação particularizada e competitiva da apropriação privada dos conhecimentos. A autonomia dá lugar à heteronomia, a ética adquire contornos de particularidade e parcialidade, a democracia converte-se em competição. A consolidação da diferenciação entre formação profissional e formação humana geral subverteu o conteúdo universalista da ideia da Universidade, assim como a promessa emancipatória que carregava como pressuposto balizador. A Universidade, ao assumir o unilateralismo cientificista da razão instrumental, abandonou o espaço público da crítica, isto é, matou a ideia que lhe deu origem como instituição e passou a reproduzir interesses e identidades da burguesia. Conforme Santos (1994)²⁷, em vez de trazer luz para o cotidiano, como previa o iluminismo, empurrou-a para a cegueira epistemológica da parcialidade. Em vez de reconstruir saberes e práticas, ela reproduz identidades. Em vez de ser templo da renovação e cultivo da cultura científica, da liberdade e da democracia, promete submissão ao sistema. Com isso, traiu sua ideia, abortando a própria missão histórica de oportunizar processos de aprendizagem científica que articulem a emancipação através da unidade dos saberes.

²⁷ Ver especialmente o capítulo 8.

3 CRÍTICAS ÀS TRANSFORMAÇÕES DA MODERNIDADE

Objetivo: Tematizar o caráter estreito e unilateral da razão instrumental a fim de desocultar as condições objetivas e subjetivas que oportunizaram o travamento da dimensão emancipatória da educação positivista.

O modelo monológico subjetivo de racionalidade, expresso pela formulação sujeito X objeto, o qual dominou a reflexão filosófica desde o alvorecer da modernidade, começou a ser fortemente questionado no transcurso do século XIX. São variados os autores de renome que questionam o modo como recolocar a pergunta filosófica, ou seja, o ponto de partida fundamentador do processo reflexivo. É certo, porém, que o modelo cartesiano perdurou em variadas formas e níveis de conhecimento no século XX, quando a crítica total a este modelo de racionalidade produz uma vigorosa renovação na filosofia. “A crítica a esse racionalismo sem raízes vem associada a um desmascaramento dos aspectos antropocêntricos, egoístas, possessivos e dominadores do individualismo ocidental.” (McCARTHY, 1987, p. 448). No paradigma da consciência, desenvolveu-se uma formulação de racionalidade cujo objetivo visa a conhecer, através de ações racionais relativas a fins, para dominar e manipular o contexto objetivo do mundo natural. Nessa relação, o que se faz valer é uma linguagem representativa.

O pensar científico aboliu a reflexão, a crítica, o argumentar, o perguntar problematizador e idealizador, contemplativo do evento cósmico na sua totalidade de sentido. As ciências situam-se apenas no domínio do contingente. Nesse nível não sobrevive o *logos* originário. O positivismo foi capaz de inverter a relação dual entre essência e aparência. Para o paradigma científico, não existe nada além do observável. Tanto as ciências empírico-analíticas quanto a filosofia moderna estão preocupadas em descrever o mundo objetivo tal como se apresenta, através de leis. A conexão existente entre a autocompreensão objetivista das ciências e a filosofia moderna é que ambas adotam a mesma atitude teórica para descrever o universo e, assim, se libertar da vinculação dogmática que articula os interesses da vida cotidiana. Ambas prometem uma atitude contemplativa isenta de interesses e, portanto, neutras em relação ao universo da *doxa* e do *patos*. Enfim, as ciências positivas romperam a conexão contemplativa totalizadora do cosmos. Elas quebraram a unidade acontecimental, o nexos que unia vida contemplativa e vida ativa. A teoria, assim, no visor cientificista da modernidade, se reduz ao

conhecimento do mundo objetivo, descartando como irracional e ilusório qualquer vinculação com o evento cósmico.

Para compreender e explicitar os eixos temáticos em torno dos quais gravita a crítica às transformações na filosofia, na ciência e na educação modernas, propomos primeiramente um bosquejo geral da crítica de Husserl à crise da cultura europeia (3.1) para, em seguida, buscar na verve frankfurtiana o apoio necessário para trafegar livremente sobre os eixos da crítica total da razão (3.2). Os itens (3.3) e (3.4) foram reservados para expor as críticas à indústria cultural e à semicultura respectivamente. O item (3.5) articula a crítica de Habermas às debilidades teóricas, reducionismos e unilateralidades do paradigma da consciência.

3.1 HUSSERL: a crise da cultura no mundo europeu

As nações europeias estão enfermas. Diz-se que a própria Europa está em uma crise. Não faltam curandeiros. Estamos submersos num verdadeiro dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reforma. Mas por que aqui as ciências do espírito, tão ricamente desenvolvidas, não prestam o serviço que as ciências da natureza cumprem excelentemente em sua esfera? (HUSSERL, 2002, p. 66).

A crise da humanidade europeia constata Husserl, é uma crise de fundamento em dois sentidos: na filosofia assiste-se à corrosão (bancarrota) dos conceitos metafísicos transcendentais que sustentavam o edifício do conhecimento na modernidade; nas ciências, segundo Stein, porque “[...] elas sempre foram carentes de fundamento”. (STEIN, 2004, p. 27).

A esse respeito, Gómez-Heras (1989, p. 22), numa citação de Landgrebe, afirma que:

[...] as ciências entraram em crise porque não têm condições de dar conta de si mesmas. Se encontram, [por isso], num vazio de sentido [...]. A pergunta pela crise das ciências europeias não é outra coisa, neste caso, senão a pergunta pela crise do mundo técnico moderno.

Assim, o objetivismo científico positivista não é capaz de responder à pergunta pelo sentido da vida humana.

Numa perspectiva evolutiva, o pensamento de Husserl articula-se em quatro etapas, das quais resultam suas principais obras publicadas em vida. Assim, no período de Halle produziu as Investigações Lógicas. Do período de Goettingen

resultou as Ideias para uma Fenomenologia Pura. No período de Friburgo foram publicadas as Meditações Cartesianas e, finalmente, ainda em Friburgo, na Floresta Negra, porém já sem atividades de docência, o filósofo reflete sobre a crise das ciências, ocasião em que publicou o texto “A Crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental [...]”, onde tenta “[...] justificar o conceito de mundo da vida, [...] e nele aparece claramente a crise da razão, a ruptura da razão husserliana em que podia caber tudo, exceto a existência e o mundo concreto.” (STEIN, 2004, p. 30). Nessa obra o autor analisa os limites do cientificismo, questiona a origem da crise diagnosticando o fracasso da razão reduzida. Para tanto, “[...] redescreve a trajetória da razão ocidental e constata que as ciências se afastaram do mundo da vida, substituindo-o pela natureza idealizada e pela matematização”. (BERTONI, 2001, p. 18).

Essa última etapa, porém, interessa-nos particularmente, uma vez que é o período em que o filósofo articula a reflexão enfocando a crise da cultura no mundo europeu, a qual tem como endereço líquido e certo o próprio homem. Em outras palavras, é uma crise decorrente da deterioração da teleologia, ou seja, dos valores em seu sentido vital. Por isso, nas reflexões posteriores a 1928, Husserl, distante da academia, porém com uma fé inabalável no poder da razão, dedica-se à elaboração de um diagnóstico completo das causas desse mal-estar que afeta o mundo cultural europeu. Como resultado dessa investigação, constata o filósofo, de imediato, que a crise instaurada é uma crise de fundamento da filosofia, das ciências do homem e das ciências como tais. Isso o levou a perceber que o objetivismo racionalista científico não dava conta do sujeito cognoscente e nem do mundo da vida como o lugar da experiência absolutamente originária. Portanto, o *telos* que se articulou em torno da razão na greidade filosófica foi soterrado como entulho com o advento e a hegemonia das ciências empírico-matemáticas.

Por isso, na leitura de Kunz (1975, p. 56),

[...] o cientismo monopoliza o saber e decreta o desterro da filosofia e de toda ciência autenticamente humana, afirmando que não existem outras realidades além da verificada experimentalmente pelos conhecimentos naturais.

Com isso, o homem como espaço da razão e da verdade, portanto, do sentido, deu lugar a um mero fato mundano sem sentido, uma coisa entre outras coisas,²⁸ ou seja, desestruturado teleologicamente e, portanto, sem rumo.

Isto significa que, para a ciência, a questão do sentido do mundo ou dos valores da vida não são considerados. Como consequência desse reducionismo, a imagem do ser humano se apresenta sem valores, sem ideais a perseguir e realizar, fazendo com que a ideia do humano promovido por essa situação não deixe de ser politicamente perigosa, pois transmite um desprezo total pelos seres humanos como nunca visto. (PIZZI, 2002, p. 62-63).

Segundo Husserl, o mal-estar que se instalou no coração da civilização europeia é a crise do modelo positivista de razão instrumentalizante como forma de interpretar o conhecimento unicamente a partir de pressupostos empiricistas, esquecendo o mundo ordinário e cotidiano das pessoas, o mundo da vida. O paradigma positivista

[...] perdeu a razão que dá sentido a todo ente, a todas as coisas, valores e fins. Perdeu-se o sentido do mundo, o sentido da história, da humanidade, conseqüentemente a crença na liberdade, ou seja, na possibilidade que o homem tem de dar sentido racional à sua existência individual e da espécie. (ZILLES, 1995, p. 144).

Das reflexões da fase da crise - tendo na mira a busca de um saber universal que servisse para a fundamentação da filosofia e das ciências - emerge o conceito de mundo da vida (*Lebenswelt*) como “[...] um conceito contraposto ao mundo das ciências. Um conceito que, ao referir-se ao pré-científico, serve de hipótese para esclarecer o sentido das ciências”. (GÓMEZ-HERAS, 1989, p. 21). É bem verdade, entretanto, que o tema da fundamentação, como já dissemos, é recorrente na trilha filosófica de Husserl, demonstrando que ele foi incansável na busca de uma verdade apodítica para todo o pensar. Assim, o mundo da vida, tal como ele pensou, é articulado como um *a priori* possibilitador do sentido filosófico e do próprio pensar científico. Com isso, Husserl sinaliza que a ciência esqueceu o fundamento²⁹, o solo prévio de toda experiência, donde emana o sentido dos seus conceitos e, portanto, tornou-se um pensar sem sentido, sem fundamento, sendo essa a razão da crise. Portanto, com o texto sobre a *krisis*, conclui Gómez-Heras (1989, p. 24), Husserl “[...]”

²⁸ Os Frankfurtianos se referem ao fenômeno da “reificação do homem”.

pretende regredir ao mundo que precede a toda a conceitualização metafísica ou idealização matemática, e que necessariamente toda praxis e toda teoria dão por pressuposto”. Dessa forma, enseja descobrir os fundamentos da ciência no mundo da vida e esclarecer nosso saber no mundo para superar a autocompreensão objetivista das ciências, cuja racionalidade não permite encontrar seu próprio sentido longe do mundo da vida.

3.2 HORKHEIMER: críticas à razão instrumental e à ciência

O núcleo intencional da Teoria Crítica concentra a retomada da dimensão reflexiva da razão, visando a reorientá-la no rumo do esclarecimento e da emancipação, compreender e explicar a racionalização capitalista, o aniquilamento das forças negativas, a coisificação do homem e a fetichização da mercadoria. O atrofiamento do potencial emancipatório da razão iluminista se dá, via positivismo, pela erradicação das funções básicas do pensar reflexivo, pela afirmação da racionalidade técnica e, principalmente, pela expansão da indústria cultural, permitindo a transformação dos problemas humanos em assuntos de ordem técnica. Enquanto a teoria tradicional envolve um olhar objetivo e, sobretudo, imparcial no trato dicotômico da relação sujeito-objeto, a Teoria Crítica pretende instaurar-se a partir de uma visão mais abrangente, reflexiva e crítica sobre a tradição e o contexto, pretendendo, com isso, evidenciar a gênese das patologias alienadoras oriundas da racionalização, bem como a recuperação do sentido banalizado pela afirmação da razão técnica. Enfim, a Teoria Crítica constitui-se numa formulação da razão que veio com a intenção de tornar-se um grito de alerta contra as desastrosas unilateralizações científicas do paradigma positivista.

O principal objetivo do movimento frankfurtiano era opor-se ao modelo positivista de ciência que, ao excluir a reflexão, reduz ao método lógico-analítico todo o conhecimento possível, transformando até mesmo os problemas humanos em assuntos de ordem técnica. Conseqüentemente, o mundo humano se reduz à objetividade científica, cujo teor realça somente os aspectos captados pelo filtro metodológico da razão instrumental. Todavia, a natureza humana extrapola a

²⁹ Habermas (1991, p. 33-46) sinaliza que Husserl compreendia “[...] o mundo da vida como aquele fundamento esquecido do sentido das ciências.”

objetividade científica, a qual se reduz a procedimentos técnicos para melhor prever e controlar os fenômenos físicos e sociais. Assim, conclui Geuss (1988, p. 9),

[...] o positivismo não é um obstáculo ao desenvolvimento da ciência natural, mas é uma séria ameaça aos principais veículos de emancipação humana, as teorias críticas. Uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da “reflexão” como uma categoria do conhecimento válido.

3.2.1 A Dialética da Razão: crítica ao iluminismo e à razão instrumental positivista

A preocupação central dos autores frankfurtianos da Teoria Crítica da Sociedade gira em torno da temática da razão que originalmente articula um duplo caráter, ou seja, a autonomia e a adaptação. Pretendem refletir sobre como pode uma razão que se pretende esclarecida e que carrega o ideal de realização da liberdade, transformar-se em dominação da natureza e repressão do caráter emancipatório do homem?

Segundo Kant, no iluminismo se inscreve a ideia de que o uso da razão produziria a maioridade, isto é, permitiria aos homens tomarem as rédeas do próprio destino e, assim, produzirem o desencantamento do mundo. Para Cabral Pinto (1992, p. 114), “O esclarecimento prometera libertar os homens da servidão e torná-los senhores de si mesmos.” Os filósofos da ilustração queriam dissolver os mitos e eliminar a religião, a fim de abrir espaço para afirmar unicamente a razão como principal instrumento do conhecimento capaz de erradicar a dor e a incerteza. Habermas (1988, p. 95) afirma, neste sentido, que em relação ao projeto da modernidade

[...] os pensadores da ilustração [...] tinham a esperança de que as artes e as ciências não promoveriam somente o controle das forças naturais, senão que também fomentariam a compreensão do mundo e do sujeito e promoveriam o progresso moral, a justiça das instituições e inclusive a felicidade dos seres humanos.

Todavia, o saber produzido pela razão iluminista, cujo esforço consistiu em desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma, abortou o caráter emancipatório. O uso instrumental da razão esclarecida deu à ciência e à técnica um caráter repressivo e ditatorial sobre o homem e sobre a

natureza. Wellmer, seguindo os passos de Weber, identifica no mundo moderno um incessante processo de racionalização, burocratização e cientificização da vida social. Enfatiza, nesse sentido, que “a economia capitalista”, a burocracia moderna, o progresso técnico e finalmente o disciplinamento do corpo alcançaram dimensões destruidoras: em primeiro lugar, houve a destruição das tradições; depois, foi a vez da destruição ecológica; finalmente, a destruição do sentido, assim como a destruição do “si mesmo” unitário que outrora foi tanto produto como motor do processo de ilustração. A razão que opera historicamente nesses processos de ilustração é uma razão identificante, planificadora, controladora, objetivante, sistematizante e unificante, numa palavra: uma razão totalizante. Seus símbolos são a dedução matemática, as configurações geométricas básicas, o sistema fechado, a teoria geral de caráter nomológico-dedutivo, a máquina e o experimento (a intervenção técnica). No contexto do processo de modernização, a prática política se converte em uma técnica da conservação do poder, da organização e da manipulação. A democracia se converte em uma forma eficiente da organização da dominação política. Finalmente, a “[...] arte se integra na economia capitalista como indústria da cultura.” (WELLMER, 1988, p.131). Tudo submeteu-se, enfim, à lógica da objetivação e do domínio. A dialética do esclarecimento vai perseguir os rastros da transformação da razão iluminista na modernidade.

A razão, que hoje se apresenta na forma de ciência e técnica, abortou o caráter libertador (autonomia) encarnando unicamente a repressão (adaptação) e o enquadramento metodológico do formalismo lógico-analítico. Por isso, a teoria crítica articula a denúncia do caráter reduzido e alienante da ciência e da técnica positivistas a fim de desocultar as condições subjetivas e objetivas que oportunizaram o atrofiamento da razão.

Assim (McCARTHY, 1987, p. 39),

[...] a crítica da razão instrumental se converteu na tarefa-chave da teoria crítica, uma vez que ao criar a possibilidade objetiva de uma sociedade verdadeiramente humana, o controle progressivo sobre a natureza mediante a ciência e a tecnologia, transformava simultaneamente os sujeitos potenciais da emancipação.

Portanto, o tema da razão, em sua articulação dialética, foi o fio condutor que, sob diferentes matizes, entreteu a pauta das discussões como pano-de-fundo da Teoria Crítica da Sociedade. O que os teóricos críticos queriam era explicitar as

condições que motivaram o travamento da dimensão emancipatória da razão em favor de um unilateralismo lógico formalista injustificável.

A contraposição entre Teoria Tradicional e Teoria crítica.³⁰ No ensaio “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, Horkheimer (1975) tem por objetivo contrapor o pensamento de cunho marxiano ao pensamento racionalista articulado segundo a matriz cartesiana, ou seja, trata-se de tematizar o conflito da razão que se inscreve entre a dialética (pensamento de Marx) e a lógica formal (pensamento de cunho positivista ou tradicional). Nele o autor tem como preocupação fazer um paralelo dos eixos temáticos de cada corrente de pensamento, bem como dos seus objetivos e modo de atuação em relação à realidade.

Tal análise articula a denúncia do caráter conservador e sistêmico do pensamento tradicional encarnado na linhagem positivista, e ao mesmo tempo enfatiza a dimensão humanística e emancipatória da teoria crítica. Na verdade, Horkheimer não pretende eliminar o pensamento positivista, sem mais nem menos, como procedeu em relação à metafísica. Sua crítica incide na sobreposição dominadora da metodologia positivista sobre o modo de pensar dialético humanista. O ensaio visa a tematizar a razão, e seu funcionamento diferencial pode ser evidenciado no confronto entre a estrutura lógica, o objetivo e a finalidade de cada vertente de pensamento, evidenciando a direção que norteia cada um deles. Um, o pensamento fundado na lógica formal, incorreu numa articulação instrumental dominadora da natureza e dos homens, enquanto que outro, o pensamento fundado na lógica discursiva (dialética), permaneceu atrelado ao conteúdo emancipatório e libertador do homem e da sociedade, projetando a humanização da natureza.

No ensaio “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, Horkheimer (1975) articula dois objetivos: primeiro, colocar em panos limpos a essência da teoria no quadro da ciência, o que determina o conceito de teoria no sentido tradicional que se fundamenta no procedimento lógico-matemático para conhecer a natureza; e, segundo, delimitar, no confronto com a teoria tradicional, um conceito de teoria crítica, ou seja, “escrever um tratado de lógica dialética em que as proposições não se distanciassem formalmente do plano “existencial”, do conteúdo concreto.” (MAAR, 1995, p. 74). Com isso ensejava articular uma razão mais abrangente, apta a dar conta de alcançar uma sociedade racional emancipada, ou seja, “[...] a reconstrução

³⁰ O texto a seguir teve por base estudo do ensaio “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, publicado na edição “Os pensadores.” (HORKHEIMER, 1975).

teórica, com vistas ao todo, acessível, mas historicamente perdido no presente.” (MAAR, 1995, p. 74).

Quanto à essência da teoria, articulada no quadro atual das ciências, Horkheimer (1975, p. 125) diz que “[...] teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais.” Deduz-se dessa afirmação que a essência da teoria tem em vista a colocação de princípios universais que permitam iluminar o objeto para determinar uma melhor e mais ampla compreensão descritiva do fenômeno. Esse suporte de princípios gerais constitui o que hoje podemos denominar a essência da teoria, a qual tem sua origem no pensamento cartesiano do Discurso do Método. Segundo Husserl, a essência da teoria consiste, na dinâmica atual da ciência, num universo de proposições fechadas que permitam deduzir e compreender um certo universo de objetos, mantendo como exigência indispensável a ausência de contradição e a neutralidade em relação aos demais componentes considerados supérfluos. Assim, teoria é o núcleo racional de que o filósofo ou o cientista se mune para analisar a realidade, fundamentar e articular a investigação. Teorias são os instrumentos categoriais abstratos que funcionam como balizadores da atividade intelectual dos filósofos dentro de cada paradigma. São as ênfases teóricas ideais que funcionam como articuladores que iluminam o processo do conhecimento. Portanto, segundo Horkheimer, a teoria no sentido tradicional, que vem do paradigma cartesiano e perpassa a filosofia e a ciência modernas, culminando no positivismo, articula um universo fechado de proposições gerais visando formar sentenças que definem conceitos de caráter universal. O seu procedimento é dedutivo ou indutivo conforme o caso, defendendo a identidade e condenando a contradição. Esta teoria tem como princípio metodológico orientador os procedimentos articulados pela lógica formal, os quais, segundo a terminologia habermasiana, privilegiam a dimensão trabalho em detrimento da dimensão interativa. A teoria tradicional é cega em relação ao interesse emancipatório, privilegiando unicamente o momento da adaptação.

Em contrapartida, a Teoria Crítica articula uma estrutura baseada na lógica discursiva capaz de captar a dimensão interativa articulada aos fatos, aos indivíduos e à sociedade. Se a teoria tradicional tem a natureza como objeto a ser captado via lógica matemática, a teoria crítica tem a sociedade em suas múltiplas interações como objeto, com o olho sempre posto na emancipação. Sua meta consiste - ao

contrário da teoria tradicional que visa à desocultação da natureza - na realização de um estado racional, ou seja, de uma sociedade racionalmente organizada. No dizer de Maar (1994, p. 78), “[...] uma racionalidade que dê conta do geral e do particular, reconciliando ideia e empiria, filosofia e ciências particulares, verdade e realidade.” Por isso, a teoria crítica elimina a cisão entre indivíduo e sociedade, considerando a divisão do trabalho e as diferenças de classe como produtos da ação humana e não como naturais, estáticas e independentes do fazer humano.

O sujeito, segundo a teoria tradicional, é regido pelo princípio da individualidade, ou seja, considera-se o indivíduo de forma isolada, sem o seu envolvimento ativo no processo histórico vinculado ao todo social e à natureza, como na teoria crítica.

Conforme as palavras de Horkheimer (1975, p. 140), o pensamento crítico:

[...] não tem a função de um indivíduo isolado nem de uma generalidade de indivíduos. Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com os outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por esse entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza.

Por isso, tal pensamento engendra a transformação tanto individual quanto social, porque se concebe inserido no próprio processo lógico e histórico concreto da humanidade. Horkheimer afirma que o princípio do qual parte a teoria tradicional, ou seja, o individualismo, é contraditório em si mesmo³¹ porque é capaz de engendrar miséria e fortuna ao mesmo tempo. Produz fome, guerras, desigualdades, servidão por um lado e, por outro, também pode produzir liberdade. Quem nos diz isso é a experiência, a qual o filósofo utiliza para diferenciar a teoria tradicional e a teoria crítica.

Essa diferença consiste em que, do ponto de vista da teoria tradicional, a experiência é colocada a serviço do lucro, do poder e do individualismo egoísta; ao passo que, do ponto de vista da teoria crítica, a experiência³² é colocada a serviço da coletividade, visando ao bem de todos e à erradicação da miséria.

Assim, conforme Horkheimer (1975, p. 142),

³¹ Maar (2003, p. 15). O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria?

³² Veja-se o conceito de experiência em Maar (1995), especialmente no capítulo 2, “*Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt.*”

[...] a produção não está dirigida à vida da coletividade nem satisfaz às exigências dos indivíduos, mas está orientada às exigências do poder de indivíduos e se encarrega também da penúria na vida da coletividade. Isso resultou inevitavelmente da aplicação, dentro do sistema de propriedade dominante, do princípio progressista de que é suficiente que os indivíduos se preocupem apenas consigo mesmos.

Portanto, como se pode depreender das análises acima, a lógica que impulsiona o pensar crítico e o pensamento tradicional são distintas. A lógica do entendimento, ou dialética, procede discursivamente articulando a compreensão e o entendimento entre os homens, imprimindo um caráter dinâmico que se instaura visando à transformação, no futuro, de um estado racional onde predomine a razão emancipatória. A lógica que articula o pensar tradicional positivista, todavia, parte de uma visão estática, parcial e enrijecida da sociedade e das leis da natureza, visando à sua mera conservação reprodutivo-adaptativa pelo trabalho. Para Horkheimer (1975, p. 150) “[...] esta lógica não está em condições de compreender que o homem se transforma e, apesar disso, permanece idêntico a si mesmo.”

O núcleo teórico que articula as intenções da teoria crítica instaura-se a partir da ideia de destravamento da dimensão emancipatória da razão, cujo pensamento visa à realização de um estado racional onde os indivíduos possam “[...] se afirmar como racionais numa sociedade racional e como livres numa sociedade livre.” (ADORNO, 1996, p. 392). Isso não significa que a teoria tradicional deva ser excluída ou até mesmo eliminada, mas que esta carece de um matiz crítico, ou seja, usando a terminologia habermasiana, ao ocupar-se unilateralmente com a dimensão trabalho, a razão instrumental perdeu de vista a dimensão interativa da ação humana inerente à própria razão.

Com isso, distingue-se tanto o objeto quanto o conceito de necessidade. Enquanto na teoria tradicional o objeto representa um dado exterior ao sujeito, e, portanto, a natureza fixa e petrificada, a teoria crítica sugere que tanto o objeto quanto o sujeito são resultado das condições de existência. Melhor dizendo, a praxis social é fator determinante para a compreensão tanto do sujeito quanto do objeto. “Nem um nem outro são meramente naturais, mas enformados pela atividade humana, sendo que o indivíduo se autopercebe, no momento da percepção, como perceptivo e passivo.” (HORKHEIMER, 1975, p. 133).

Nesse sentido, temos que o processo social os condiciona e molda ao mesmo tempo. No que tange ao conceito de necessidade, a teoria tradicional se restringe ao método lógico-formal engessado ao princípio de identidade e de não contradição de um campo restrito da realidade. Necessidade, na teoria crítica, engendra um juízo existencial que se articula levando em conta a natureza histórica do sujeito e do objeto, sem perder de vista o caráter autonômico do processo.

Isso posto, podemos concluir essa diferenciação entre teoria tradicional e teoria crítica, que em muitos aspectos se distanciam uma da outra, mas que no fundo permanecem vinculadas. A razão iluminista, que, ao especializar-se, distanciou-se de si própria, há de encontrar na teoria crítica esse caminho de volta à unidade. O que os teóricos críticos ensinam é demarcar os caminhos da razão na modernidade, resgatando seu caráter emancipatório e crítico, atrofiado pela unidimensionalidade do projeto lógico quantificador. Assim, resgatar a unidade da razão e denunciar o caráter opressivo da dimensão instrumental com vistas a construir um estado racional é a meta da teoria crítica. Horkheimer, neste ensaio, faz um diagnóstico minucioso comparando os avanços e retrocessos dos dois pilares da razão na modernidade para afirmar que o interesse da teoria crítica é promover a emancipação das formas opressivas de dominação social. O interesse que veicula a teoria crítica é, por isso, o caráter emancipatório e transformador do homem e da sociedade em harmonia com a natureza.

A crítica da ciência como técnica de manipulação. O ensaio Teoria tradicional e teoria crítica lança os fundamentos epistemológicos que servirão de base para guiar o procedimento do pensar crítico. Segundo McCarthy (1987, p. 61),

[...] uma crítica da epistemologia positivista e o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento atenta aos diferentes interesses aos quais o conhecimento pode servir, se converte, pois, em tarefa necessária para uma teoria crítica da sociedade contemporânea.

Nele já se vislumbra um confronto aberto contra a estrutura lógica da postura positivista frente ao objeto e ao sujeito do conhecimento (teoria tradicional), cujos critérios de cientificidade e objetividade aliados aos procedimentos indutivo e dedutivo, bem como guiadas pelos princípios da identidade e da não contradição, constituem seus fundamentos lógico-metodológicos paradigmáticos.

A estrutura do pensamento positivista não autoriza, como já vimos, juízos existenciais ou valorativos no arcabouço da pesquisa científica. Condena, de antemão, como irracional, ilusório e fantasioso todo procedimento que possa questionar as condições transcendentais que articulam a constituição tanto do sujeito quanto do objeto no quadro da historicidade. A pesquisa científica tem de se basear em dados objetivos e desprezar como ilusão toda e qualquer construção imaginária que pretenda se situar mais além da base empírica dada. Portanto, o método como instrumento inflexível é o caminho único e irreduzível pelo qual se consegue trazer à tona a verdade científica de forma neutra e objetiva. Com isso, o positivismo engessa o sujeito e o objeto, destituindo-os de todo e qualquer caráter histórico-processual. Articula, por isso, uma lógica parcial e estática incapaz de captar, compreender e explicar, mas apenas restringe-se a descrever o como do objeto empírico. É justamente esta visão míope da realidade que vai alimentar, como veremos, a controvérsia com a teoria crítica. Afirma Freitag (1986, p. 47) que “Adorno contesta o privilégio do método de dar acesso à verdade e à objetividade [...] [expressando que] a preocupação fundamental da dialética e da teoria crítica não é meramente formal, mas sim, material, existencial.”

No positivismo, a cientificidade e a objetividade são asseguradas quando houver respeito à estrutura lógica daquilo que Horkheimer convencionou tratar como teoria tradicional, lógica esta que se articula mediante os princípios básicos da clareza e da distinção de veio nitidamente cartesiano. Em contrapartida, o procedimento crítico deixa-se guiar pela perspectiva do todo existencial, articulando a questão histórica de modo a captar a realidade constitutiva do mundo. Isso não exclui o procedimento formal, mas ao acrescentar-lhe o momento prático, permite ampliar a análise no confronto com a totalidade. Assim, o critério da crítica passa a ser o elemento que imprime uma atitude de desconfiança face ao conhecimento produzido pela ciência. A crítica, articulada como o princípio da negatividade, permite questionar, permanentemente, os resultados obtidos pelo processo objetivo quantificador.

A dimensão crítica como elemento constituinte do método, como acréscimo, imprime um caráter reflexivo no processo do conhecimento científico, reconstruindo a ponte entre o passado e o futuro, desarticulada pelo culto à neutralidade e à objetividade, típicos do método tradicional. Enquanto que, para o positivismo, crítica significa critério de falsificação de hipóteses, para a teoria crítica ela engendra um

princípio de negatividade que deve articular sua inscrição em todo processo do conhecimento. Isso significa, na linguagem frankfurtiana, a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade como critérios irrevogáveis para todo e qualquer trabalho teórico. A crítica como momento da negatividade não faz parte do raciocínio positivista. A negação da negação ou da crítica, como ilusão imagética metafísica, obnubila o próprio questionamento das suas bases fundamentadoras, isto é, cria uma cortina de fumaça obstruindo o acesso da ciência à sua origem.

Enfim, a razão instrumental, ao reprimir a dimensão histórica pela falsa neutralidade e objetividade, impede que possa olhar para os seus próprios fundamentos originários, o que mutila o questionamento do caráter histórico em que se constituiu de fato. Por isso, constitui-se numa razão parcial e incompleta, pois lhe falta o fundamento explicativo, qual seja, a condição constituinte.

O positivismo não se permite questionar as bases nas quais assenta a sua 'lógica', condenando esse procedimento como 'metafísico'. Com essa restrição, o positivismo deixa de refletir sobre a origem histórica do seu pensamento [...] (FREITAG, 1986, p. 50).

3.3. ADORNO E HORKHEIMER: críticas à indústria cultural³³

No capitalismo tardio, pela desarticulação entre “cultura” e “civilização”, trabalho intelectual e trabalho manual, ocorre o esvaziamento da dimensão ético-estética do trabalho. Segundo Marx, o trabalho realiza o capital, mas não realiza o homem, que trabalha sem exercitar as forças essenciais para ativar a criatividade. A perda da dimensão subjetiva acarreta um atrofiamento da própria razão, que não mais se constitui a partir dos dois momentos necessários da afirmação e da negação. Interrompe-se, com isso, o processo dialético com o sacrifício da negação. Esta ruptura articula uma racionalidade deficitária, pois a razão se vê destituída do seu momento mais produtivo. A criatividade, mediada pela experiência exterior, produz o aumento do conhecimento e ao mesmo tempo forma o sujeito no seu caráter subjetivo. A indústria cultural, todavia, atua como freio repressivo da subjetividade impondo a dominação da objetividade. Ela preenche o tempo livre do trabalhador e atua como barreira virtual destrutiva do processo de individuação. A ideologia que ali se articula torna natural e inevitável o processo de domesticação.

Tal ideologia oportunizou o trabalho alienado, absolutamente incapaz de articular qualquer resistência que constitua possibilidade de realizar a autonomia. Assim, a formação cultural, que se constitui a partir dos momentos da adaptação e autonomia, contraditórios na sua essência, fica reduzida pela metade. É a partir desta ideia que Adorno articula suas análises sobre a semiformação cultural na sociedade moderna.

A repressão pela divisão do trabalho. Os autores da dialética do Iluminismo, quando abordam o tema da cultura, fazem questão de salientar a distinção entre “cultura” e “civilização”, em voga desde a emergência da burguesia. Por “cultura” entenda-se o mundo ideal dos sentimentos mais elevados do espírito e, portanto, daquilo que se articula no reino da liberdade. A “civilização”, por sua vez, articula o mundo do trabalho, da reprodução material, mundo da satisfação das necessidades, da autoconservação. A separação entre “cultura” e “civilização” se ossifica a partir do surgimento da burguesia, como modelo repressivo para dissimular as estruturas injustas e opressoras da nova engenharia da produção e da organização social. O mundo do trabalho é movido pela lógica da necessidade, a qual se presta para impor a resignação sem medida do objeto natural, bem como o sofrimento e exploração da atividade produtiva dos trabalhadores. O mundo cultural articula-se pela lógica da liberdade na busca da felicidade, as quais, embora não se realizem no presente, pelo menos, tinham a promessa garantida para o futuro.

A estratégica separação entre “cultura” e “civilização” manteve a grande massa dos trabalhadores excluídos tanto dos bens materiais, por meio dos quais se organiza a reprodução da vida, quanto do mundo espiritual das ideias, mediante as quais se reproduz e organiza a cultura. Segundo Pucci (1998, p. 90-91), “[...] apenas uns poucos podiam usufruir os bens materiais para o seu bem-estar e dos bens culturais para o deleite do seu espírito.” Tal modelo permitiu justificar a exploração e a alienação, e manter os trabalhadores em regime de submissão. Portanto, esse modelo burguês de exploração e repressão das consciências tinha como base nuclear a desconexão entre mundo do trabalho e mundo da cultura, alienando os trabalhadores tanto de um quanto de outro. O mundo das necessidades não é satisfeito justamente porque prometido para o futuro. Assim, a burguesia mantinha o sistema de reprodução material impedindo qualquer possibilidade de negatividade.

³³ As reflexões sobre a Indústria cultural, teve por base o capítulo sobre o tema contido na obra “*Dialética do Esclarecimento*”, de Adorno e Horkheimer.

Alimentou-se do postulado da autonomia como um dos momentos essenciais da cultura ao defrontar-se com a hegemonia da nobreza feudal. O projeto de uma sociedade justa e igual trazia no bojo a possibilidade do usufruto dos bens espirituais por todos. Porém, este projeto burguês de uma nova sociedade sem *status* e exploração não cumpre o que promete, e acaba excluindo os proletários tanto dos bens culturais quanto dos bens materiais. Apenas uns poucos, os proprietários dos bens de produção, puderam usufruir desses privilégios. Com isso, nega à massa de trabalhadores a possibilidade de participar do novo projeto de uma sociedade livre e igual, embora alimentasse a ilusão de criar uma sociedade justa e inclusiva para contrapor ao modelo social feudal que agonizava.

Portanto, se no capitalismo liberal burguês predominou a dimensão autonomia como elemento básico da *Bildung*, no capitalismo monopolista predomina a adaptação. Esta vem devidamente avalizada pela indústria cultural. Ambos os momentos, tomados isoladamente, constituem-se em ideologia fértil para a justificação sistêmica.

A repressão da consciência pela dissolução da cultura. No entanto, o modelo burguês de repressão e exploração dos trabalhadores, que vigorou nos primórdios do capitalismo liberal, foi perdendo força como poder de dissimulação das estruturas opressoras da produção. O novo modelo produtivo do capitalismo monopolista, a produção em série, com o intuito de manter a docilidade e a submissão das massas, exigiu transformações nos padrões de organização da produção, circulação e consumo da cultura.

Num primeiro momento, como vimos, a nova ordem burguesa manteve os trabalhadores afastados dos bens materiais e culturais, como forma de domínio espiritual e exploração do trabalho. Todavia, essa ordem evoluiu, e no século XIX, com o advento do capitalismo monopolista, inverte-se o processo. O que antes era negado à população trabalhadora submissa e inconsciente, agora é ofertado abundantemente através do mercado consumidor. Os produtos culturais, antes privilégio de alguns, os burgueses, transformam-se em objetos alcançáveis facilmente por todos no mercado, sob o signo da troca. A este fenômeno da absorção da cultura como bem de troca e não de uso pela lógica mercadológica, Adorno e Horkheimer denominaram “indústria cultural”. Assim, o termo indústria cultural pretende designar e analisar o fenômeno de transformação dos produtos culturais em produtos de consumo, adequados à lógica da troca. A cultura perde sua

característica básica de cultura e passa a ser avaliada a partir do valor criado para o consumo.

Com a transformação da cultura em objeto de troca, absolutiza-se o momento da adaptação, dissolvendo a tensão originária como constitutivo essencial que encerrava o conceito de cultura. A anulação da tensão entre autonomia e adaptação permitiu que a indústria cultural, através dos seus produtos, se impusesse como a nova ordem ideológica capaz de impedir o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, destitui novamente o momento da negatividade como constitutivo essencial da cultura. A indústria cultural oportunizou, assim, um progressivo predomínio do momento adaptativo, cujas consequências implicam a sujeição e acomodação do indivíduo ao meio, sepultando definitivamente a autonomia, o momento essencial da emancipação. Sem esta, a formação cultural se transforma em semicultura, e a razão se traveste novamente em mito, em irrazão.

Assim (FREITAG, 1989, p. 70-71),

[...] os bens culturais, concretizados em obras literárias, sistemas filosóficos e obras de arte, são derrubados de seus pedestais, deixam de ser bens de consumo de luxo, destinados a uma elite burguesa, para se converterem em bens de consumo de massa. Esse processo de dissolução da obra de arte e da cultura é viabilizado pela revolução tecnológico-industrial, que permitiu promover a reprodução em série da obra de arte ou de sua cópia (imprensa, fotografia, cinema, disco, cassete, vídeo etc.).

Isso mostra-nos uma mudança radical no estatuto da cultura que, ao dissolver o conceito burguês de arte, transforma a cultura de elite em cultura de massa. Tal dissolução da cultura ocorreu porque ela foi transformada em mercadoria e assimilada à produção e ao consumo. A indústria cultural subordina a cultura ao econômico e ao político, transformando os objetos culturais em mercadorias.

O produto cultural absorvido pela lógica do valor de troca perde o caráter de cultura como valor de uso e transforma-se em mercadoria, em bem consumível com valor de troca. Essa transformação permite usar os bens culturais como meios de adaptação e assimilação das massas, implicando efetivamente numa drástica e irrecuperável redução da racionalidade, a qual direciona para a objetividade aquilo que é próprio da subjetividade. Neste processo a cultura deixa de ser cultura, ou seja, deixa de ter valor em si, para transformar-se em valor de troca, em mercadoria.

Esse fenômeno de absorção da cultura pelo mercado e a transformação dos bens culturais em valor de troca acessível a todos, permitiu a instauração de um novo modelo, mais avançado, de repressão e exploração, a fim de manter a submissão dos trabalhadores. Assim, inverte-se o processo do modelo repressivo anterior - o modelo burguês - que previa a separação entre “cultura” e “civilização”, ambos inalcançáveis pelos trabalhadores, o qual tinha por objeto mantê-los afastados tanto dos bens culturais quanto dos materiais, com a promessa futura de sua satisfação. Ao separar o mundo das ideias e valores elevados do mundo do trabalho, cria-se um abismo intransponível que trava o momento da negatividade.

Na fase do capitalismo avançado, tanto os bens culturais como os bens materiais se confundem e são ofertados na mesma prateleira, com a diferença de que a promessa de felicidade não fica para depois, como promessa, mas tem sua realização imediata ligada ao consumo. Ao comprar o produto, vem de inhapa a felicidade e a liberdade. Assim, o novo modelo de dominação e exploração articulado pela indústria cultural permite justificar a reprodução e atender às necessidades de acumulação sistêmica. Esta assimilação sistêmica, através da dissolução da cultura, lança uma penumbra sobre a realidade e impede novamente, de forma camuflada, a formação crítica dos trabalhadores e consumidores. Outra vez a consciência crítica é dissimulada, e o sistema de troca se impõe como modelo único que encarna a irracionalidade ou a racionalidade unidimensional, como nos aponta Marcuse (1982).³⁴ Foi este caráter unidimensional da razão que oportunizou a barbárie nazi-fascista, a qual, segundo Adorno, não é fruto do acaso, mas consequência de uma razão que, ao se perder de si mesma, pretendeu-se esclarecida.

A indústria cultural não se configura como mais um ramo produtivo na diversificada produção capitalista, como muito bem salienta Freitag (1986, p. 72) “[...] ela foi concebida e organizada para preencher funções sociais específicas, antes preenchida pela cultura burguesa, alienada de sua base material.” Como já dissemos anteriormente, a produção cultural foi pensada para desempenhar a função específica de preencher o tempo livre dos trabalhadores, impossibilitando-os de refletir sobre a realidade miserável em que vivem. Neste sentido, o produto cultural funciona como um ópio do laser que age sem trégua, na antecipação

³⁴ Veja-se “*A Ideologia da Sociedade Industrial*”.

ilusionista da felicidade. Este espaço, na era burguesa, ainda pôde ser ocupado ou preenchido pela religião e o cultivo de valores elevados. Agora, tudo está ao alcance da mão, sem o menor esforço, basta ter dinheiro para comprar. Além disso, o preenchimento do tempo livre cria a ilusão de que não mais importa a dimensão do futuro, pois a felicidade e a liberdade vêm acopladas ao consumo dos produtos. A própria personalidade se adquire facilmente no mercado ao comprar os produtos da moda, beber determinado refrigerante, cerveja ou fumar a marca de cigarro do sucesso.

A ideologia da indústria cultural se presta, como no modelo burguês, para eliminar a dimensão crítica que, apesar de tudo, ainda se mantinha em pé, como possibilidade, na cultura burguesa primordial. Destitui o caráter negativo da cultura prevalecendo a dimensão apenas afirmativa da realidade. Não ocorre mais um justo equilíbrio dialético entre a afirmação e a negação. Os bens culturais têm de produzir a satisfação objetiva dos sentidos. Segundo Maar (2003), tal satisfação trava a experiência formativa e provoca a regressão dos sentidos. Assim, a indústria cultural se transforma no meio através do qual a sociedade industrial impõe a dominação, paralisa a crítica e determina a adaptação passiva dos trabalhadores. Ao impedir o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica, torna o trabalhador inconsciente da alienação em que vive. A “[...] dissolução da cultura em mercadoria anula, aparentemente, a dissociação entre cultura e civilização [...]” (MAAR, 1994, p. 66)³⁵ da era burguesa e extingue a dimensão futuro, o qual mantinha viva a esperança na felicidade. Esta passa a estar à disposição no mercado.

O ônus do preenchimento dessas funções da indústria cultural recai novamente no trabalhador, uma vez que impede a conscientização dos indivíduos quanto à situação de exploração em que vivem, através do preenchimento do tempo livre para pensar e da retirada da esperança outrora preservada. Além do mais, os meios de comunicação de massa, através de propagandas, estão incessantemente sugestionando os trabalhadores ao consumo, desviando, assim, a atenção que poderia estar focada no pensar, no questionar, na consciência crítica. Tais meios, pela permanente insistência em dar a conhecer produtos novos e tecnologias de última geração, servem como ópio para anular definitivamente os mecanismos da

³⁵ Nesse texto o autor trabalha com clareza esta temática apropriando-se das reflexões de Marcuse sobre “*O Caráter Afirmativo da Cultura*”.

reflexão e da contestação. Para tanto, tais propagandas acionam e exploram os sentidos em detrimento da potencialidade reflexiva de cada um.

Enfim, a indústria cultural, por seu caráter mercadológico e pela cultura consumista de massa, constitui o modelo pelo qual o capitalismo justifica a dominação e a exploração. É a fórmula moderna pela qual a sociedade, mediatizada pela produção e consumo, perpetua-se.

Assim (FREITAG, 1986, p. 74),

[...] se antigamente a separação entre cultura e civilização preenchia satisfatoriamente as funções de reprodução e ideologização da classe operária, as condições modernas da produção criaram, com o auxílio da ciência e da técnica, assimilando, pois, a cultura à civilização, uma nova fórmula para consolidar e perpetuar a produção capitalista: a indústria cultural. Essa passa a ser fundamental para a sobrevivência do sistema.

Com a indústria cultural, a cultura se transforma em ideologia para legitimar o sistema. Em vez de libertar, oprime, embriaga as consciências, destrói a subjetividade. Segundo Ripa (2001), impede a reflexão para pregar o conformismo, a adaptação. Abafa a “[...] dimensão emancipatória impossibilitando o exercício da negatividade.” (RIPA, 2001, p. 126-127). Por isso, para ter efeito, reprime a formação do indivíduo manipulando o sentido da cultura e dissolvendo-a em mercadorias culturais, que são regidas pela lógica mercantilista. A dissolução da cultura em mercadoria permite a legitimação da exploração pelo sistema. “A sua dimensão emancipadora, crítica, negadora, foi sufocada, abafada e/ou desviada.” (FREITAG, 1986, p. 94).

3.4. ADORNO: críticas à semiformação

Visando desocultar as condições e os mecanismos geradores de alienação, os quais levam à degradação da cultura, Adorno escreve a Teoria Crítica da Semicultura. Somente partindo de uma análise diagnóstica das condições da alienação é que, segundo Adorno, poderíamos recuperar o caminho da autonomia. Portanto, a tarefa que a teoria crítica da semicultura impõe a si mesma articula-se na direção dos elementos condicionadores da alienação, e demandaria uma análise mais aprofundada da estrutura social vigente. Isso implica na compreensão da cultura em sua vinculação com o social, e assim “[...] descobrir, de um lado, os

perigos da socialização total e, de outro, a missão social de articular uma sociedade mais humana”. (KOWARZIK, 1988, p. 111). Duas tarefas, portanto, se impõem à teoria crítica da semicultura, cujo teor não foge dos propósitos da teoria crítica da sociedade: desocultar os mecanismos e as condições que causam a degradação da cultura, ou seja, os fatores sociais que produzem a alienação das massas e, ao mesmo tempo, reconstituir o potencial libertador inerente à própria cultura através da promoção da autonomia. Em outros termos, significa rearticular a tensão dialética entre autonomia e adaptação.

O duplo caráter da cultura e a desarticulação da tensão entre autonomia e adaptação. O duplo caráter da cultura nasce da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com a divisão do trabalho, a atividade do corpo e a atividade do espírito se tornam independentes e opostas. O espírito científico, que paira sobre a sociedade capitalista, aniquilou a liberdade em nome da liberdade, deu ênfase à adaptação, a qual engendra dominação progressiva da natureza e do homem.

O conceito de *Bildung* articula, originalmente, no esplendor clássico, numa equilibrada tensão, a sua dupla dimensão: a autonomia, a qual remete às criações do espírito, portanto, ao reino da liberdade; e a adaptação, que articula a configuração do sujeito à vida real, ao reino da necessidade, remete à heteronomia. O cultivo do espírito remete à liberdade, portanto, à autonomia. A adaptação remete ao mundo do trabalho, da autoconservação, portanto, à heteronomia.

Para o idealismo, estes dois momentos são constitutivos de um jogo dialético de afirmação e negação, capaz de articular a permanente tensão entre o momento da autonomia e o momento da adaptação. Assim, a cultura, tomada na sua acepção clássica alemã, articula a necessidade e a liberdade num movimento permanente de afirmação e de negação. Estes são momentos que, embora antagônicos, fazem parte da essência da cultura e não podem ser absolutizados parcialmente em categorias fixas. Privilegiar qualquer um dos pólos significa, para Adorno, desarticular a tensão constitutiva da essência mesma da cultura, ou seja, negar-lhe a potencialidade originária da autotransformação. O filósofo enfatiza que, no momento em que se absolutiza qualquer destes polos, a formação se converte em semiformação, porque não constituída do necessário e desejado momento da negação. A permanente tensão entre esses dois elementos é fundamental para a

formação cultural, tendo em vista que permite a conservação e a ampliação da cultura, cujo papel consiste em humanizar a natureza e socializar o homem.

Adorno entende que o esvaziamento da tensão entre autonomia e adaptação na sociedade do trabalho se deu devido ao predomínio absoluto do momento da adaptação. A tensão entre autonomia e adaptação se desfaz na sociedade capitalista mediante a divisão do trabalho, oportunizando a “[...] domesticação do animal homem mediante sua adaptação”. (ADORNO, 1996, p. 390). Desse modo, conclui o autor,

[...] quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 1996, p. 390).

Portanto, a absolutização da adaptação produz uma falsa consciência que não vai além da conformação à ordem social vigente.

A negação da *Bildung* através da *Hallbildung*. A ascensão econômica e política da burguesia só se deu na Europa dos séculos XVII e XVIII porque havia alcançado um diferenciado nível cultural em relação a nobreza. A formação cultural é fator determinante para o salto qualitativo dado pela burguesia, oferecendo as condições objetivas para assumir os destinos da humanidade. Por outro lado, ao proletariado, sem formação cultural e completamente desarticulado como classe social, coube a submissão incondicional ao poder econômico e cultural da nova classe em ascensão. Pela formação cultural o burguês se impõe sobre as massas incultas e desorganizadas, negando-lhes os pressupostos para a formação cultural, tirando-lhes a possibilidade de cultivo do espírito através da negação do ócio, da cultura e dos bens materiais.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. (ADORNO, 1996, p. 390).

O predomínio da formação cultural e econômica burguesa, conjugado às precárias condições de trabalho e jornadas desumanas, bem como os salários aviltantes, impôs aos proletários a coisificação. O ritmo alucinante da produção e

consumo, a ganância e o individualismo, aliados ao despreparo espiritual, impediram os trabalhadores de competirem com os novos senhores do capital.

A negação do tempo livre. Como se isso não bastasse, a indústria cultural nega-lhes também os pressupostos da formação cultural, isto é, nega a possibilidade de negação, tomando como base apenas a dimensão afirmativa da cultura. A negação das condições fundamentais para a formação, através da ocupação do tempo livre e do aviltamento financeiro pelos baixos salários, permitiu manter o proletariado afastado tanto dos bens culturais quanto dos bens materiais. A negação do ócio impediu o crescimento espiritual, permitindo a falsificação da formação, ou seja, em vez de *Bildung*, ao povo se oferece a *Hallbildung*, a meia formação, sem o devido cultivo do espírito crítico, que isenta a contestação mediante o atrofiamento do perguntar. Em vez da formação é oferecida a informação. O tempo livre é preenchido pela indústria cultural capaz de “[...] ocupar o sentido dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, [...]” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Assim, conforme Pucci (1998, p. 94-95), a indústria cultural, através da semiformação, “[...] se propõe a ocupar o mais plenamente possível o tempo livre dos trabalhadores, fazendo-os consumir os produtos culturais, integrando-os ao mundo encantado das aparências, procurando excluir das consciências os resquícios de espanto e resistência.” A indústria cultural, através do rádio, televisão, cinema, vinil etc, tomou conta do tempo livre e transformou a antiga heteronomia, baseada na religião e na tradição, numa nova heteronomia baseada na ilusão dos esportes, das histórias reais etc, as quais impedem que o indivíduo articule qualquer esboço de reflexão e de crítica. Impede a reflexão para pregar o conformismo, a adaptação; por isso, reprime a formação do indivíduo manipulando o sentido da cultura e dissolvendo os produtos culturais que passam a ser regidos pela lógica do mercado.

A paralisação da experiência formativa pela divisão do trabalho. A experiência articula o processo de mediação entre o momento materialista e o momento histórico. Segundo Maar (2003, p. 24), “[...] a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’.” Ela realiza a mediação entre o momento da adaptação (material) como condicionamento social e o momento da autonomia

(histórico) como possibilidade. Como o momento histórico foi suprimido pela razão instrumental, por não oferecer certeza objetiva, ficou suprimida também a experiência enquanto momento único da crítica autônoma e da resistência. A desarticulação entre trabalho manual e trabalho intelectual impede a realização da experiência formativa, a qual solicita a ambos de forma equilibrada. Quando a experiência formativa nega a realização dialética destes dois momentos, solicitando um ou excluindo o outro, converte-se em semiformação. Tal experiência é a realização articulada entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ela, por isso, realiza a síntese dialética entre mundo do trabalho e mundo da cultura. Através dela o homem realiza o trabalho e ao mesmo tempo realiza-se como homem. A divisão do trabalho desarticula a experiência, impedindo, assim, que o homem realize sua criatividade e desenvolva suas forças essenciais. Portanto, desarticula o processo em favor do produto, anulando a experiência formativa, ou seja, o trabalho não mais forma, e sim deforma ou semiforma o homem. Assim, o trabalho vivo cede lugar ao trabalho morto. A experiência formativa fica pela metade, oportunizando a semiformação. A alienação objetiva a que leva a semicultura trunca a experiência nos seus momentos mais significativos, impondo ao indivíduo semiformado uma visão míope, distorcida da realidade, a qual ele acredita ilusoriamente ter atingido plenamente. A ruptura da experiência permite que o semiculto transforme o mediato em imediato. Veja-se que Adorno entende por experiência algo muito mais amplo do que a experiência científica, a qual privilegia unilateralmente o momento materialista em detrimento do momento histórico, por ser obscuro e confuso. “A semiformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas.” (ADORNO, 1996, p. 407). Com a dominação da semicultura, a dialética da formação cultural fica travada, impedindo a realização da verdadeira experiência. A coisificação trava a experiência formativa, pois interrompe o processo dialético no qual se articula a tensão entre adaptação e autonomia. A alienação é justamente este processo do não aprender, do não educar, mas do adestramento, onde se facilita o aspecto repetitivo sem privilegiar o aspecto criativo. Por isso, ao travar a experiência formativa, a educação se torna meramente adaptativa, sem levar em conta a realização das forças essenciais, como diria Marx. “Travar a experiência é travar a mediação.” (MAAR, 1994, p. 64).

Ao travar a experiência formativa, pela negação da cultura, a indústria cultural articula apenas a dimensão adaptativa sem a possibilidade de exercitar a negatividade. “O lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza.” (MAAR, 2003, p. 26).

Com isso, abafa a dimensão emancipatória permitindo a vigência do resultado em detrimento do processo. Reprime a diversidade, a negatividade, a possibilidade, a história, a qualidade em prol da quantidade. Portanto, ao anular as condições para a formação a burguesia, através da indústria cultural, reprime, sobretudo, a criatividade. Através da negação do ócio, as elites impedem aos trabalhadores o acesso à consciência. Sua tarefa é reproduzir identidades e prestar obediência incondicional ao sistema, cuja regra determina que a alguns cabe pensar, a outros, aqueles que vendem a força de trabalho, cabe apenas executar tarefas previamente planejadas.

Negação das condições sociais para a formação. A burguesia, ao transformar a formação cultural em semiformação, não retirou do alcance dos trabalhadores apenas os pressupostos fundamentais da formação; negou-lhes também as condições sociais que modelavam o homem de espírito refinado e culto. Entre essas condições sociais essenciais para a formação encontrava-se, segundo Adorno, a tradição. Sua perda ocasionou a carência de imagens e formas, ou seja, modelos ideais da tradição pré-burguesa. Afirma o filósofo que nos países avançados observa-se uma carência de modelos ideais como condição social da semiformação. As reformas educacionais, em nome da modernização, descartaram a suposta antiquada autoridade, a qual fazia a mediação entre as imagens ideais e os sujeitos, enfraquecendo o cultivo do espírito. A exclusão da arte de decorar, como mecanismo da tolice, impediu o cultivo da memória, privando, assim, o espírito de um forte nutriente da formação. Também a secularização do teológico imprimiu um caráter não essencial e descartável aos valores religiosos. Perdeu-se o tesouro das imagens religiosas, que são substituídas por modelos da vida real vazias de sentido. Os produtos da indústria cultural tomaram o lugar das antigas idealizações. Modelos e manequins ocupam hoje o lugar antes reservado aos heróis pátrios e aos santos. Até mesmo os clássicos vão perdendo a energia como ideais de formação, diz Adorno. A liberdade é confinada ao interior da totalidade sistêmica e perde sua força resplandecente. A agitada vida sistêmica tornou antiquado o cultivo de si mesmo, o

qual previa exercícios de autodomínio sobre os prazeres e paixões, bem como o cultivo dos sentimentos. Por último, a exclusão da filosofia privou o intelecto de exercitar a capacidade reflexiva. Segundo Adorno (1996, p. 398), “[...] a irrevogável queda da metafísica esmagou a formação.” A própria verdade é temporalizada pela ciência, desfazendo-se a antiga equação vigente desde Aristóteles.

Como consequência do enfraquecimento desses elementos, ocorreu a perda da capacidade de diferenciação, isso é, rompe-se a dialética identidade X diferença em favor apenas da identidade. Na semicultura eliminam-se os momentos de diferenciação. A formação da personalidade individual dá lugar ao *status*, a essência é substituída pela aparência. A dialética da formação fica, assim, imobilizada, e o conjunto da cultura vai sendo encoberto pelo lucro. A exclusão da filosofia e o conseqüente declínio da reflexão impediram o cultivo da capacidade de problematizar para ir além do imediato e ver além das aparências. O atrofiamento do perguntar carrega consigo o desaparecimento da utopia ligada ao aniquilamento dos sentimentos que, em vista da neutralidade científica, foram banidos da esfera cognitiva.³⁶ Com isso, a semiformação atinge não somente o espírito, mas também a vida sensorial é afetada pela irracionalidade unilateral da semicultura. Enfim, tudo o que cai na teia da semiformação se desvanece e transforma-se em semiformação “[...] porque reduzida apenas a seu aspecto afirmativo, desprovida, portanto, da negatividade oferecida pelo potencial crítico da dialética.” (TREVISAN, [s.d., s.p.]

Negação dos pressupostos da formação. O progresso, que melhorou consideravelmente o nível de vida no planeta e deu um salto quantitativo, sobretudo, na produção material, infelizmente não produziu os mesmos resultados nas coisas espirituais; antes, elevou o retrocesso da consciência. A técnica e o bem-estar não resultaram em melhoria na formação. A indústria cultural serve-se da ignorância de trabalhadores e consumidores para impor seus produtos, que progressivamente aviltam a formação cultural. Deste modo, afirma Adorno, que “confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação.” (ADORNO, 1996, p. 402).

A massificação dos elementos culturais sepultou os pressupostos da formação. Estes seriam aqueles elementos fundamentais e indispensáveis, sem os

³⁶ Conforme Adorno (1996, p. 399) e Pucci (1995a, p. 39-40).

quais ocorre a reificação da consciência. Sem eles torna-se impossível compreender o que seja a formação cultural. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim o seu inimigo mortal.” (ADORNO, 1996, p. 402). As consequências de compreender as coisas pela metade (a meia-experiência, a meia-verdade etc.) oportunizam uma relação cega com os produtos culturais, obscurecem o espírito que não sabe, mas pensa que sabe, e imprimem um caráter confuso à formação. “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 1996, p. 403). A semicultura petrifica, isto é, torna insensíveis os bens culturais cujo conteúdo é falsificado e sabotado pela fragmentação.

A negação da crítica, em favor do conformismo. A atitude do semiculto é criar a ilusão de pensar que sabe, ou seja, ele contenta-se em iludir a si mesmo apoiado no *status*. O semiculto pensa que sabe, mas na verdade, não sabe da sua ignorância ou não a admite. Ao adotar a aparência de “informado, de estar a par de tudo”, sepulta a negatividade e, com isso, a ciência da sua ignorância. Não atinge, com isso, a plenitude do dístico socrático do “sei que nada sei”, perdendo-se pelos meandros labirínticos da aparência ilusória do não saber. Com isso, Adorno quer atingir o positivismo, cuja ciência moderna se ocupa do imediatamente intuível, considerando ilusão toda a especulação metafísica. A formação cultural sem os pressupostos, ou seja, sem os elementos constitutivos essenciais donde se extraíam o fermento da crítica e da contestação, oportunizou o conformismo, a acomodação adaptativa e integradora. Neste sentido, a crítica fica rebaixada a um debater-se superficial e inútil para impor medo e afastar o debate sério.

O semiculto, destituído da subjetividade, é impedido também dos elementos essenciais que o constituem, a experiência e o conceito. A indústria cultural atua como freio repressivo da subjetividade, anulando a experiência como mediadora indispensável para a sedimentação do saber. Onde não ocorre a experiência, formaliza-se a banalização do conceito, o qual fica fragilizado e potencialmente inútil como pressuposto da negação. O enfraquecimento da memória permite a exclusão do tempo como fator de mediação da experiência. Assim, a desarticulação da crítica permite despotencializar o semiculto do poder de contestação, bem como pautar suas atitudes pelo conformismo e obediência cega. Sobre este aspecto arremata Adorno (1996, p. 406): “[...] sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural.”

3.5 As debilidades teóricas da modernidade: críticas de Habermas

3.5.1 Crítica à Filosofia da Consciência

A filosofia da consciência privilegia o interior, o privado, o imediato da experiência subjetiva. A atividade de pensamento se articula em torno da autoconsciência monológica. Dela deriva a teoria do conhecimento como filosofia primeira fundante, e que aborda o mundo de forma explicativa. Por isso, a linguagem se articula em torno da função representativa. “A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis.” (HABERMAS, 2000, p. 437). Ela não pode servir de fenômeno originário, porque a “[...] experiência objetivante não alcança o nível da espontaneidade da vida consciente, que se localiza num nível mais profundo.” (HABERMAS, 1990, p. 53).

A filosofia da linguagem, por seu turno, privilegia o exterior, o espaço público que, pela mediação discursiva, realiza o *telos* da comunicação dialógica. A linguagem é o *medium* que desde sempre articula o entendimento dos humanos na sociedade. Ela ocupa um *status* derivado porque pautada pela compreensão comunicativa. A comunicação é o ponto articulador da linguagem, onde indivíduos competentes linguisticamente agem de forma interativa na busca do consenso. Assim, “[...] o uso da linguagem orientada para o entendimento, representa o modo original do uso da linguagem.” (HABERMAS, 1990, p. 359) Assim, “a razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética”. (HABERMAS, 2000, p. 437).

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem não pretende a inversão da gangorra entre representação e comunicação, mas o seu equilíbrio, pois as funções representativa e comunicativa são co-originárias. Isto é, se o fim da linguagem é, originalmente, a busca do entendimento, impõe-se a co-originalidade entre representação e comunicação, pois o proferimento aponta, ao mesmo tempo, para o mundo e para um destinatário.

Assim, temos que a linguagem é simultaneamente representação (descreve, explica) e comunicação (interpreta, compreende). Na dimensão representativa da linguagem, temos uma relação de dois termos e, portanto, monológica, encerrada na

relação assimétrica do sujeito frente ao objeto. Nesse caso, a função desempenhada pela linguagem se inscreve na representação dos estados de coisas existentes no mundo objetivo. Seu *telos* intrínseco articula-se em torno da descrição e explicação de estados de coisas. Já na dimensão comunicativa da linguagem, temos uma relação articulada em três termos: objeto – falante – ouvinte. A função da linguagem, com isso, abdica do *status* de representação e passa a ser comunicativa. O *telos* inerente ao processo comunicativo tem por meta alcançar o consenso através do entendimento mútuo.

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem permitiu a superação da metafísica, além de possibilitar a abordagem do problema da individualidade, o qual se mostra insolúvel do ponto de vista da filosofia da consciência. Nesse sentido, Habermas (1990, p. 53-54) aponta quatro motivos da crítica à subjetividade como sendo, dentre outros, os mais significativos. São eles:

- a) que a autoconsciência não pode servir de fundamento para a análise da autorreferência, porque não é capaz de captar a espontaneidade da vida consciente das práticas comunicativas da vida; b) que a teoria do objeto se articula unicamente na forma representativa da linguagem; c) que o naturalismo, colocando em dúvida a fundamentação na autoconsciência, amplia para além da relação sujeito-objeto a dimensão da ação; d) porque a guinada linguística sela definitivamente as tendências que já vinham sendo apontadas na direção da dimensão comunicativa da linguagem.

Assim, a virada nos rumos da fundamentação se caracteriza efetivamente pelo decisivo afastamento da ideia de linguagem na sua função representativa de objetos e estados de coisas. A desconfiança no paradigma da representação provocou uma sucessiva e bem articulada aproximação da ideia de linguagem enquanto articula a função comunicativa. Sendo assim, a virada linguística permitiu a recuperação compreensiva da linguagem e do conhecimento a partir da dimensão da fala, o que oportunizou encarar de forma mais ampla e, assim, deslocar para o espaço público o problema da verdade.

Essa nova forma de compreensão da linguagem, articulada transcendentemente, conquista o *status* de paradigma devido às vantagens metódicas que oferece face à filosofia do sujeito, a qual se entretém com o problema da representação de objetos e estados de coisas. Enquanto a filosofia da linguagem se articula na publicidade do debate argumentativo entre sujeitos capazes de linguagem e ação, na filosofia do sujeito o “[...] acesso às realidades da consciência

é inevitavelmente introspectivo.” (HABERMAS, 1990, p. 55). Isso certifica as vantagens metodológicas da nova concepção interpretativa da linguagem, a qual escapa do reduto monológico sujeito-objeto e é levada para a instância intersubjetiva da esfera pública, onde ganha evidência a validade dos proferimentos entre falantes e ouvintes que tentam entender-se sobre algo. Portanto, o que caracteriza a virada linguística, efetivamente, é esta passagem ou trânsito, da atitude descritiva da linguagem fundada em dois termos (sujeito-objeto) para a atitude compreensivo-comunicativa fundada em três termos (comunicar/algo/a alguém) ganhando relevância a função comunicativa articulada no diálogo. A virada linguística visa a reequilibrar as funções da linguagem, uma vez que são cooriginárias. Segundo Habermas, Frege e Peirce foram os autores que marcaram decisivamente esta transição.

3.5.2 Críticas ao Positivismo

Com o advento do positivismo em meados do século XIX, a questão do conhecimento sofreu uma mudança ainda mais radical. A teoria do conhecimento deu lugar à teoria das ciências, ocasionando, como consequência, recusas incondicionais e impensadas, segundo Habermas, em relação a questões centrais do paradigma metafísico. Tais questões implicam na negação da reflexão, na exclusão do questionamento e do sentido do conhecimento, assim como na renúncia em investigar filosoficamente o sujeito cognoscente. A rejeição da metafísica trouxe como consequência uma reviravolta no modo de encarar o problema do conhecimento. O positivismo determina uma ruptura no processo reflexivo, ou seja, o pensar positivista liquida o conceito de teoria no sentido grego. Atém-se unicamente ao universo natural enquanto evento material observável. As ciências positivas se afastaram da reflexão, da crítica, do perguntar, do problematizar, da ideia, da contemplação. A teoria é a mediadora entre ser e tempo. É a que faz a ponte entre o eterno e o finito, entre o mutável e o imutável. Elas ficaram somente no domínio do contingente e abortaram o *logos*, ou seja, excluíram o pensar. O pensar do cientista, reduzido ao evento real, dispersa o movimento conectivo entre teoria e prática.

O motivo central da indisposição habermasiana em relação à doutrina do antigo positivismo, encontra-se expressamente formulado no prefácio do livro

“*Conhecimento e Interesse*”. Assim, “[...] quem busca examinar o processo de dissolução da teoria do conhecimento, o qual deixa como substituta a teoria da ciência atrás de si, galga os degraus abandonados da reflexão. [...] Recusar a reflexão, isto é o positivismo.” (HABERMAS, 1982, p. 23). A eliminação da reflexão³⁷ oportunizou uma abordagem do elemento natural que não revela o seu interior, o seu fundamento causal essencial. Assim, o problema da ciência empírica é que ela não consegue mais explicar em que consistem as coisas em si mesmas, apenas descreve as características superficiais e exteriores e, com isso, não atinge o seu fundamento essencial. Recusar a reflexão, para Habermas, significa romper com o modo metafísico de perguntar pelas condições transcendentais do conhecimento possível. Este horizonte metafísico se desvanece para o positivismo, permanecendo, no seu lugar, “[...] a crença cientificista das ciências nelas mesmas, por intermédio de uma construção da história da espécie como história afirmativa do espírito positivo.” (HABERMAS, 1982, p. 93). Com a exclusão da teoria do conhecimento do processo de compreensão do sentido,

[...] a ciência não pode mais ser entendida a partir do horizonte de um conhecimento possível e previamente reflexivo. [...] Pelo fato de o conceito do conhecimento tornar-se irracional, a metodologia das ciências e a racionalização científica da praxis vital devem interpretar-se reciprocamente. (HABERMAS, 1982, p. 93).

Isso faz com que o cientificismo torne-se autorreflexivo, rebentando com o conceito de teoria entendida no sentido da grande tradição filosófica.

A negação da reflexão não significa, entretanto, que toda reflexão foi decididamente abandonada. Na verdade, o que efetivamente o antigo positivismo rejeita é um tipo bem determinado de reflexão, a qual não encontra abrigo no grande guarda-chuva autofundante da filosofia da ciência, ou seja, um saber metafísico sobre as essências e sobre a origem das coisas.

A reflexão interrompida pela filosofia positivista não se relaciona à lógica e à metodologia das ciências empíricas, mas ao perguntar sobre o sentido do conhecimento. Esta indagação perde o sentido.

³⁷ Segundo Warde (1990, p. 30), essa eliminação implica na morte de um tipo de filosofia que opera a crítica, que induz à reflexão; filosofia que projeta para além do imediato, que “inquieta” e que admite a possibilidade de negação do real (sob a forma idealista ou materialista). Morte dessa filosofia, para que a própria ciência positiva pudesse fazer-se, toda ela filosofia.

A questão lógico-transcendental acerca das condições do conhecimento possível visava, simultaneamente, à explicação do sentido inerente ao conhecimento enquanto tal. O positivismo amputa este questionamento; para ele tal pergunta ficou sem sentido através do fato das ciências modernas. (HABERMAS, 1982, p. 89).

Excluindo a pergunta sobre as condições transcendentais de possibilidade do conhecimento, evidentemente, o positivismo impede o questionamento pelo sentido do conhecimento. Com isso, perde de vista a investigação sobre a constituição de possíveis objetos de um conhecimento analítico-causal. Mas, apesar dessa amputação, o positivismo, segundo Habermas, ainda expressa uma postura filosófica perante a ciência.

À medida, porém, que o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas, ele assume a função proibitiva de blindar a pesquisa contra uma autorreflexão em termos de teoria do conhecimento. O único traço filosófico do positivismo é a necessidade de imunizar as ciências contra a filosofia. (HABERMAS, 1982, p. 89-90).

Portanto, quando se fala na amputação da reflexão pelo positivismo, deve-se ter presente que é um determinado tipo de reflexão que é repelida, isto é, o positivismo rejeita a perguntar pelas condições transcendentais do conhecimento possível, o qual visa à explicitação do sentido que lhe é inerente pelo retorno histórico às origens.

Outra consequência da substituição da teoria do conhecimento pela teoria da ciência implica na exclusão do sujeito como sistema de referência desse processo reflexivo. Enquanto aquela

[...] respondia à pergunta acerca das condições de um conhecimento possível com uma história genética da origem destas condições, [...], esta desiste, porém, de colocar a pergunta pelo sujeito que conhece; ela volta-se diretamente às ciências disponíveis como sistema de proposições e modos de proceder – podemos dizer – como um complexo de regras com base nas quais as teorias são construídas e controladas. Os sujeitos que atuam de acordo com tais regras perdem seu sentido para uma teoria do conhecimento limitada à metodologia: os efeitos e os destinos fazem parte, quando muito, da psicologia de sujeitos reduzidos a pessoas empíricas – para a elucidação imanente do processo cognitivo, elas são irrelevantes. HABERMAS (1982, p. 90).

Assim, segundo McCarthy 1987, p. 62),

[...] ao excluir toda a epistemologia que transcenda o marco da metodologia, o cientificismo permitiu a eliminação do problema do conhecimento que

ocupava o primeiro plano da filosofia transcendental de Kant: a tematização do sujeito cognoscente.

[...]

Ao orientar-se exclusivamente para os sistemas de proposições e regras conforme as quais se formam e comprovam os enunciados que empiricamente têm sentido, a epistemologia enquanto metodologia renuncia a investigar filosoficamente o sujeito cognoscente.

A neutralidade científica, que também se impõe nas ciências sociais, prevê o isolamento do agente em relação ao fato pesquisado.

A reflexão positivista, ao decepar o questionamento transcendental, perde de vista o ato constituinte dos objetos da experiência possível, isto é, desconhece a origem histórica, mascarando a problemática da constituição-de-mundo. Assim, “[...] em lugar do questionamento transcendental acerca do sentido do conhecimento, surge a questão positivista acerca do sentido dos ‘fatos’; sua conexão (relacional) é descrita por meio de enunciados teoréticos.” (HABERMAS, 1982, p. 91).

Habermas acusa o positivismo antigo de constituir-se ecleticamente de elementos já bem conhecidos. Uma das graves acusações contra o caráter enfadonho do positivismo é, segundo o pensador, sua carência de originalidade no que diz respeito à conhecida lei dos três estados, cuja autoria é atribuída a Condorcet e Saint. Simon. Também carece de criatividade a lei enciclopédica da classificação das ciências. No que tange à metodologia das ciências, afirma que é digno de nota o seu pertencimento à tradição empirista e racionalista.

Todavia, apesar disso, reconhece Habermas, Comte revolucionou a postura filosófica em relação às ciências.

Sua contribuição específica, consiste, a rigor, em isolar teoremas relativos à teoria pré-crítica do conhecimento, desarraigando-os do sistema de conexões teórico-cognitivas inerente ao sujeito que percebe e julga, degradando tais teoremas a diretrizes de uma metodologia científica que põe, em lugar do sujeito da teoria do conhecimento, o progresso técnico-científico como sujeito de uma filosofia cientificista da história. Uma sistemática provisória da ciência, introduzida por Comte como lei enciclopédica, permite relacionar os enunciados metodológicos básicos, independizados de seus contextos teórico-cognitivos, diretamente com o processo de desenvolvimento das ciências modernas e com a progressiva racionalização das relações sociais. (HABERMAS, 1982, p. 94).

Assim, com a liquidação do conceito filosófico de conhecimento através da exclusão do sujeito que percebe e julga, a teoria da ciência desvencilha-se definitivamente da metafísica e estabelece um processo de autorreflexão que refugia-se na teoria do progresso científico. As regras metodológicas da teoria da

ciência, sob o abrigo da positividade, permitem condutas que asseguram a cientificidade do processo do conhecimento.

O positivismo pretende estabelecer a diferenciação entre ciência e metafísica pela simples contraposição entre fatos e quimeras. Essa distinção ocorre levemente, sem uma “[...] imediata determinação ontológica do fatural.” (HABERMAS, 1982, p. 95). Neste sentido, “[...] fato é considerado tudo aquilo que pode vir a ser objeto de uma ciência rigorosa.” (HABERMAS, 1982, p. 95). Portanto, desta distinção resulta que por ciência o positivismo entende o procedimento segundo regras metodológicas próprias sobre fatos que efetivamente podem ser atingidos e não, tão somente, imaginados.

Igualmente desprovidas de originalidade, segundo Habermas, são as exigências do conhecimento científico (ou atributos de espírito positivo) que o positivismo estabelece, retomando o empirismo. O conhecimento científico deve certificar-se de sua validade mediante a certeza sensível, oriunda da observação. Esta, como critério de cientificidade, segundo o positivismo, garante o acesso ao mundo dos “fatos”, mas não é suficiente para determinar a validade do conhecimento científico. A garantia da certeza do conhecimento somente adquire validade através da certeza metódica, cuja unidade garante a segurança do conhecimento científico.

Assim,

[...] a certeza do conhecimento, exigida pelo positivismo, significa, portanto, a certeza empírica da evidência sensível e, simultaneamente, a certeza metódica de um procedimento obrigatoriamente unitário. (HABERMAS, 1982, p. 96).

Ao lado da certeza sensível e metódica, o positivismo põe a exigência da exatidão do conhecimento. Esta precisão do conhecimento é assegurada através de teorias que permitam a dedução de hipóteses nomológicas, a saber, leis universais capazes de coordenar corretamente fatos e proposições teoréticas. “[...] Somente a conexão analítica de assertivas universais e a concatenação lógica de enunciados observacionais com tais teorias, asseguram a exatidão de nosso conhecimento.” (HABERMAS, 1982, p. 96).

Como terceiro atributo da validade do conhecimento científico, o positivismo, graças a um empréstimo do empirismo, põe a exigência da utilidade e a

consequente previsibilidade do conhecimento. Comte vale-se desta tradição para articular ciência e técnica, uma vez que

[...] todas as nossas sadias teorias estão [necessariamente relacionadas] com o progressivo melhoramento de nossas condições de vida, sejam de natureza individual ou coletiva – em oposição a uma satisfação fútil de uma curiosidade estéril. (HABERMAS, 1982, p. 97).

Toda a teoria deve, portanto, ter uma finalidade prática, cabendo ao saber científico intermediar a liberação das possibilidades técnicas para poder dispor da natureza e da sociedade, e, deste modo, instaurar o princípio da previsão racional como traço essencial permanente do espírito positivo. Assim, através do desenvolvimento e unificação dos nexos teóricos, poderemos ao mesmo tempo “[...] explicar e prognosticar fatos num e no mesmo ato intelectual.” (HABERMAS, 1982, p. 98).

Habermas, ao analisar os critérios de cientificidade propostos por Comte, concorda com ele sobre a natureza relativa e incompleta do conhecimento científico. Porém, é preciso notar que o filósofo entende a relatividade do conhecimento a partir da teoria do conhecimento, a qual reivindica a constituição de um mundo de objetivações possíveis da realidade, e não a partir da teoria da ciência, como entende Comte, a qual simplesmente analisa fatos e as relações vigentes entre os fatos.

Assim, segundo Habermas (1982, p. 98)

[...] o saber que se orienta em leis, controlado pela experiência e adquirido metodicamente, conversível em prognósticos tecnicamente aplicáveis, é um saber relativo, na medida em que não pode continuar pretendendo conhecer o ente em sua essência, isto é, conhecer em termos absolutos: o conhecimento científico não é, em oposição ao conhecimento metafísico, um saber da origem das coisas.

Essa questão da relatividade permite ao positivismo radicalizar sua crítica à metafísica. A dualidade mundana proposta pela metafísica, que previa de um lado o ente imutável e necessário e do outro os fenômenos mutáveis e contingentes, com primazia da primeira esfera, fora decididamente invertida. O que antes era classificado como essência, tornou-se pseudo-essência, e a aparência adquiriu o status de essência.

O positivismo declara, assim,

[...] seu desinteresse por um reino de essencialidades desmascaradas como aparência – a rigor, seu desinteresse pelas quimeras da imaginação, enquanto que o campo dos fenômenos, negligenciado pela teoria pura, exhibe agora o domínio do objeto da ciência. (HABERMAS, 1982, p. 99).

Os elementos da metafísica, tão amplamente combatidos, permanecem vivos na polêmica positivista, apenas mudam de lado. Ao rejeitar a metafísica, o positivismo continua prisioneiro de seus conceitos substanciais, agarra-se a eles como forma de sua sobrevivência. Assim, “o antigo positivismo é, paradoxalmente, forçado a se locomover continuamente por entre as antíteses metafísicas [...] no momento em que proclama o sem-sentido das posições previamente estabelecidas pela metafísica.” (HABERMAS, 1982, p. 99). Comte simplesmente liquida as proposições metafísicas ao constatar sua carência de sentido, mas, ao mesmo tempo em que as exclui, precisa valer-se delas para exprimir-se em termos compreensíveis.

Disso conclui-se, portanto, atendo-nos aos pontos principais da crítica habermasiana ao positivismo, que da amputação do pensar filosófico sobre o conhecimento resultou a identificação deste com a ciência e, convertido em teoria da ciência, articulou unicamente uma explicação do método científico que não ultrapassa o limite da simples descrição dos fatos aparentes. Habermas denomina esta fé exclusiva na validade da ciência empírica de “cientificismo”.

Enfim,

[...] a autocompreensão cientificista das ciências, que chega à supremacia como teoria da ciência, substitui o conceito filosófico do conhecimento. O conhecimento torna-se, enquanto tal, idêntico a conhecimento científico. A ciência fica, antes de mais nada, delimitada à esfera de seus objetos e está, assim, separada de outras realizações cognitivas. O domínio dos objetos da ciência deixa-se, por sua vez, definir por meio de regras metodológicas de investigação. (HABERMAS, 1982, p. 100).

3.5.3 Crítica à Teoria Crítica da Sociedade

A crítica habermasiana à Dialética do Esclarecimento envolvia três conceitos centrais, os quais “[...] diziam respeito à sua ‘fundamentação normativa’, seu ‘conceito de verdade e sua reação com as disciplinas científicas’, e sua ‘subestimação das tradições democráticas e constitucionais de um Estado legal’.”

(ARAGÃO, 2002, p. 45). Portanto, as deficiências conceituais de **razão**, de **verdade** e de **democracia**, segundo Habermas, concentram os *déficits* paradoxais que impediam o progresso intelectual da Teoria Crítica.

Para Freitag (1986, p. 108), “[...] o problema de Horkheimer e Adorno com o conceito de razão advém do fato de eles se apegaram a um conceito histórico-filosófico de razão, de inspiração marxista [...]”, cuja crença articulava uma razão capaz de objetivar-se na história emancipando a humanidade. Pelo menos num primeiro momento os teóricos críticos acreditam na superação da alienação através da emergência espontânea da força libertadora que, no seu devido tempo, através do movimento operário, bem como de outros grupos alternativos, rebelar-se-iam contra a ordem estabelecida, liberando o potencial de racionalidade represado e assumindo o comando dos destinos da humanidade. Porém, através das evidências históricas, foram se convencendo da impossibilidade de sua concretização, bem como o desaparecimento das esperanças de materialização histórica da razão emancipatória. Neste sentido, Habermas aponta três experiências históricas que se converteram em desengano das expectativas revolucionárias do marxismo.

A perversão soviética do conteúdo humano do socialismo revolucionário, o fracasso do movimento operário revolucionário em todas as sociedades industriais e a capacidade de integração social que demonstra ter a racionalização quando penetra no âmbito da reprodução cultural – eram as experiências básicas as quais Adorno e Horkheimer trataram de dar conta no começo dos anos quarenta. Estas experiências contrastam com os supostos centrais da teoria da coisificação que Lukács havia exposto no início dos anos vinte. (HABERMAS, 1987b, p. 467.)

Tais experiências foram determinantes para o fortalecimento da desconfiança na capacidade autogeradora da emancipação contida na razão histórico-filosófica. Por isso, a denúncia contida na Teoria Crítica sobre a razão iluminista não ultrapassa o caráter diagnóstico.

Segundo Habermas, o grande equívoco de Adorno e Horkheimer se constitui no fato de ficarem presos à categoria do trabalho, na qual Marx acreditava poder encontrar o substrato material e universal da constituição da razão emancipatória sem a necessidade de outra forma de mediação. A superação das formas alienadas e alienantes da sociedade racionalizada exige uma nova mediação, a da intersubjetividade. Percebe o filósofo que esta forma de mediação, a categoria trabalho, está desgastada, corroída pelo tempo, e não contempla mais as

expectativas de superação das relações de trabalho alienadas e alienantes do capitalismo.

O segundo *déficit* detectado, vinculado à Dialética do Esclarecimento, na qual se baseia a crítica de Habermas, diz respeito à questão da verdade, cujo teor permanece preso à universalidade.

Assim (FREITAG, 1986, p. 110),

Adorno e Horkheimer foram incapazes de formular um conceito de verdade que pudesse ao mesmo tempo satisfazer os requisitos da ciência e remeter ao conceito integral de razão hegeliana que abrange a dimensão científica, como a prática e a estética expressiva. A impossibilidade de resolver este dilema implicou no desespero da dialética negativa, destino ao qual Habermas julga poder escapar com sua teoria comunicativa da verdade.

Para Habermas, eles permanecem ainda presos às categorias de adequação e correspondência no trato da verdade, as quais encontram sua fundamentação no paradigma da subjetividade. Pelo fato de continuarem enredados no paradigma da consciência, permaneceram míopes quanto ao caráter processual, e por isso criticável, que a verdade adquire na racionalidade comunicativa. Ao proclamar a virada linguística, Habermas fecunda uma visão muito mais abrangente de racionalidade, que é contemplada na sua multiplicidade de vozes e por isso não pode se manter fixa numa concepção estática e universal da verdade. Ampliando-se o conceito de razão, amplia-se também o conceito de verdade, cuja dinamicidade e provisoriedade se instauram numa permanente revisão crítica dos resultados.

E por fim, na leitura de Freitag, a democracia concentra o terceiro *déficit* de racionalidade apontado por Habermas como responsável pelas aporias da Teoria Crítica. A democracia, fora do contexto das massas, perde sua universalidade, reduzindo-se a um jogo de interesses a serviço de grupos ou de lideranças cuja habilidade possibilita a dominação e a manipulação dos seus congregados. Nesta perspectiva, o indivíduo, perdendo a possibilidade de participar direta e ativamente nas decisões e discussões, vai abrindo mão da sua competência crítico-reflexiva, tornando-se vulnerável, acrítico, comprometendo a própria sobrevivência da razão.

A proposta habermasiana para a superação de tais impasses implica numa visão diferenciada de razão, de verdade e de democracia, assentados na intersubjetividade processual própria do discurso argumentativo. Decidido a resolver definitivamente o paradoxo, o filósofo vê no deslocamento paradigmático para a

linguagem a grande virada capaz de superar os impasses e ao mesmo tempo dar prosseguimento à Teoria Crítica. Deste giro lingüístico, resulta uma concepção dialógico-comunicativa de razão, cuja “[...] verdade implica [...] uma pretensão de validade que deve ser legitimada discursivamente, isto é, por meio de argumentos.” (OLIVEIRA, 1996, p. 313). Através da virada linguística, abre-se o caminho para a recuperação do *logos* comunicativo. Por isso, Habermas “[...] buscará, com sua Teoria da Ação Comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da multiabrangente razão comunicativa.” (FREITAG, 1996, p. 30).

4 HABERMAS E O LOGOS COMUNICACIONAL

Objetivo: Compreender os postulados fundamentais do logos comunicacional para recuperar o caráter intersubjetivo-discursivo da razão na formação científica.

As reflexões da Teoria da Ação Comunicativa nos oportunizam repensar a análise social moderna de um modo mais otimista. Na obra fundamental de Habermas e de outras que a circundam, estão reunidas as categorias básicas para uma adequada reflexão sobre a realidade social do nosso tempo. Já nos trabalhos iniciais, o filósofo, de certa forma, insurge-se contra o furor anti-metafísico do positivismo, contra as debilidades da teoria crítica da sociedade, bem como contra os déficits de racionalidade dos grandes clássicos da sociologia contemporânea. O conceito de razão comunicativa, que faz emergir da virada linguística, está metodicamente orientado para o enfrentamento reflexivo do complicado quadro estrutural-evolutivo da sociedade moderna. Com isso, o pensador mune-se de um aparato teórico multidimensional capaz de fornecer subsídios para uma abordagem luminosa das obscuridades e unilateralismos da formação moderna, potencializadas pela racionalização. A Teoria do Agir Comunicativo é convocada, assim, a instaurar um marco teórico referencial a partir do qual o filósofo possa reconstruir, de forma inter, multi e transdisciplinarmente, a evolução das sociedades e da modernização capitalista. As categorias mundo da vida e ação comunicativa merecem especial atenção, uma vez que é por esse âmbito que ocorre a recuperação da gênese do conceito forte de teoria como contemplação do evento cósmico. É no mundo da vida, reconstruído em termos comunicacionais, que o filósofo redescobre o espaço vital natural da linguagem. A interação passa, então, a constituir o núcleo vivo de um logos multiplicado.

Habermas pretende, através destas análises reflexivas sobre o mundo da vida e a ação comunicativa, reequilibrar o desenvolvimento das diversas instâncias da razão. Defende, portanto, que um desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da razão humana (teórica, prática e estética) pode permitir instaurar, sem restrições, o reino da liberdade e autonomia, onde, por meio da ação comunicativa, é possível construir consenso pela via do entendimento. Acredita o pensador que este é o caminho para a superação dos entraves e desobstrução da comunicação, oportunizados pelas debilidades teóricas na modernidade. Assim, Habermas crê que

as dissonâncias perturbadoras são passíveis de dissolução se retomarmos a estrutura dialógica da razão inscrita na tridimensionalidade da ação comunicativa.

A Razão Comunicativa é, por natureza, uma razão educadora que se instaura nos processos cotidianos de aprendizagem das relações, e nutre-se deles. Constitui-se numa razão essencialmente aprendente, processual e dialógica, definitivamente instauradora da reflexão crítica. Esta, por sua vez, define o seu perfil simbólico, instaura o seu dinamismo e sua força questionadora, a qual, pelo perguntar, possibilita colocar em abertura o processo de revisão permanente das aprendizagens. Tanto que a verdade passa a adquirir um caráter criticável, isto é, refutável, podendo ser questionada sempre que a dúvida se instaure no processo dialógico de construção do consenso.

Este dinamismo crítico ameniza o caráter dogmático dos saberes instituídos e permite renovar, em consonância com a tradição, os valores éticos e morais. Por isso, não é uma razão desenraizada do contexto mundano; antes, ela se articula no reinventar do cotidiano da vida conjugada com a tradição, sem desmerecer os avanços positivos da ciência. Os processos que se instauram via ação comunicativa são essencialmente aprendentes, e oportunizam esse vínculo através da renovação das tradições fundadas no mundo da vida.

Enfim, é uma razão que nos permitirá compreender e iluminar melhor os efeitos das patologias sociais e educacionais, a partir de um horizonte hermenêutico mais límpido e abrangente de compreensão do mundo. A Teoria da Comunicação permitirá apontar soluções viáveis para as perturbações sociais que o mundo moderno produziu pela vigência exclusivista de uma razão deficitária. Habermas, recuperando a formulação originária de teoria, afirma que o *logos* comunicativo articula-se pela contemplação do acontecer humano no mundo da vida cotidiana pela via da linguagem. É com esta perspectiva e a partir deste pano-de-fundo que o filósofo pretende reconstruir, sem se afastar do *logos* total, um conceito de razão comunicativa, o qual lhe permita solidez suficiente para jogar luz aos processos de formação especializada das Universidades.

Para uma sociedade pautada pelo exclusivismo da razão instrumental, cujo seio reprodutivo encontra no lucro e na explicação metódica do organismo objetivo, Habermas propõe uma razão ampliada, reerguida do âmbito interativo do mundo da vida cotidiano. Este entorno é fecundado através da linguagem autêntica das relações no fluir da vida. Uma razão multiabrangente em seus registros, cuja

fundamentação encontra no mundo da vida o lugar primordial a partir do qual se instaura o processo de questionamento reflexivo que, segundo Habermas, permitirá sinalizar para a correção dos rumos da modernidade e situar em novos patamares articuladores o convívio humano. Por isso, a fragmentação do saber deve ser dissipada pelo aprendizado da razão nas suas múltiplas formulações. A razão comunicativa é o caminho para alvejar e dissolver as mazelas sociais e educacionais do nosso tempo, pela via da recuperação da totalidade de sentido inscrita no mundo da vida via ação comunicativa.

Por isso, visando compreender os postulados fundamentais do logos comunicacional para torná-los fecundos aos processos de formação científica, nossa investigação articula uma programada visita ao paradigma da comunicação. Na linha introdutória dessa viagem ao planeta da intersubjetividade, procuramos evidenciar a reconstrução comunicativa da crise social moderna sinalizando para uma reconciliação das dimensões cindidas da razão (4.1). A recuperação da guinada lingüística (4.2), nos põe em contato com as idéias de razão comunicativa (4.3), ação comunicativa (4.4) e o mundo da vida (4.5) reconstruídos comunicativamente, categorias estas centrais do paradigma da comunicação.

4.1 RECONSTRUÇÃO COMUNICATIVA DA CRISE DA MODERNIDADE

4.1.1 A Teoria Crítica da Modernidade

Habermas inicia a Teoria da Ação Comunicativa motivado decididamente a alcançar três grandes propósitos: a) desenvolver uma teoria da racionalidade comunicativa e da ação comunicativa que lhe permita analisar a sociedade moderna e apontar as debilidades teóricas da filosofia da consciência; b) articular, com base neste *logos*, uma teoria da sociedade em dois níveis interconexos e interdependentes, capaz de abrigar os paradigmas mundo da vida e sistema; e c) articular, a partir desse transfundo comunicativo, um esboço de Teoria Crítica da Modernidade que lhe permita, ao mesmo tempo, retificar os rumos do projeto iluminista, corrigir as debilidades da Teoria Crítica da Sociedade, bem como diagnosticar as patologias sociais geradas pela racionalização.

Dessas três grandes linhas destaca-se esta última, em que o pensador procura fazer uma reconstrução diagnóstica da crise social moderna para se apropriar dos efeitos da racionalidade e, assim, sinalizar para uma reconciliação das dimensões cindidas da razão. Todavia, o escopo último da Teoria é alinhar uma teoria da racionalidade recuperando o conceito de teoria da grande tradição filosófica, a qual se mostre adequada para explicitar as dissonâncias originadas na reificação.³⁸ Habermas, com isso, quer uma teoria da modernidade que lhe permita explicitar os desvios ocasionados pelas debilidades da razão positivista, bem como corrigir os *deficits* de racionalidade da Teoria Crítica da Sociedade. A teoria do agir comunicativo, portanto, é articulada a fim de instituir um marco teórico a partir do qual o pensador possa reconstruir, de forma inter, multi e transdisciplinar, a evolução das sociedades e da modernização, ou seja, tem de resultar numa apropriação crítica da estrutura da sociedade capitalista. Todo esse esforço reflexivo visa a elaborar um diagnóstico das dissonâncias patológicas da razão na modernidade, a fim de apontar iniciativas para corrigir os seus rumos sem, no entanto, destruir as conquistas consolidadas pela razão iluminista.

Com a formalização das relações sociais e de produção, alcançada com a etapa pós-convencional do direito e da moral, a sociedade como sistema perde o vínculo ético que a justifica em torno de valores. Em vista disso, o mito, as religiões e a tradição, como forças supostamente irracionais, perdem o efeito catalisador que mantinha a unidade do tecido social. Essa corrosão do fundamento ético trouxe como consequência a perda dos limites, ou seja, os imperativos sistêmicos avançam sobre os âmbitos do mundo da vida estruturados comunicativamente, e o colonizam. Dessa invasão intromissora, ou seja, dessa interferência do sistema sobre o mundo da vida, resultam as patologias. “É exatamente esta intromissão da razão instrumental, nos domínios que pertencem à razão comunicativa, que gera as patologias sociais.” (ARAGÃO, 1997, p. 112). Portanto, patológico não é o desacoplamento entre sistema e mundo da vida, mas a expulsão da ação comunicativa dos âmbitos de interação social. Patológica é a perturbação da comunicação, o que ocorre quando meios de integração sistêmica substituem a ação comunicativa no papel de reprodução simbólica do mundo da vida.

³⁸ Habermas (1987) e McCarthy (1987).

Na teoria da modernidade, Weber e Marx são os pontos referenciais de Habermas. Em Weber, o filósofo retoma a problemática da racionalização na perspectiva patológica da perda do sentido e da liberdade induzidas pelo sistema. O questionamento weberiano atinge diretamente a dogmática crença iluminista na razão e no progresso. A razão na modernidade se funda na ação relativa a fins, cujo escopo é a dominação do mundo e o esclarecimento da humanidade. O progresso da ciência instaura o domínio da razão instrumental pela técnica e o cálculo, ou pela administração e organização burocrática estatal. Com o progresso, a evolução da razão deveria desencantar o mundo e provê-lo de um novo sentido desamarrado das forças sobrenaturais a partir da dissolução das superstições ilusórias e tradicionais da religião, do mito e da metafísica.

O diagnóstico weberiano aponta que não foi isso que ocorreu. A destruição das cosmovisões religiosas e metafísicas não produziu, como era esperado, um novo fundamento que pudesse dar sentido e unidade à vida. A dissipação destas imagens desproveu o mundo de todo o sentido ético, e a razão iluminista não conseguiu substituí-los. Isso traz, como consequência, um irreversível empobrecimento cultural, ou seja, uma objetivização material do mundo, caracterizada por Weber como a perda do sentido. Conforme Souza (1997), esta tese, posteriormente, Habermas vai reconstruir na perspectiva patológica da fragmentação do mundo da vida. Cirne-Lima (2002) afirma, neste sentido, que a destruição das divindades e do fundamento unitário do ser permitiu que a modernidade, pela subjetivação dos fins últimos, se quebrasse numa irreconciliável pluralidade de visões.

Assim, segundo McCarthy (1987, p. 458),

[...] o triunfo da razão instrumental traz consigo não um reino da liberdade, senão o domínio impessoal das forças econômicas e das administrações burocráticas organizadas – um vasto e poderoso cosmos que determina com força irresistível os estilos de vida de todos os indivíduos que nele tenham nascido.

Portanto, a ideia iluminista de um esclarecimento do mundo pela razão resultou num brutal e irreversível esvaziamento do sentido deste mundo. A realização da razão, segundo Weber, em vez de produzir um reino de liberdade, como previam os pensadores da ilustração, criou, pelo desencantamento e secularização progressiva, uma “jaula de ferro”, onde nem o sentido e nem a

liberdade subsistem. Estes fenômenos da perda do sentido e da liberdade, diagnosticados por Weber, derivam, segundo Habermas, das relações de intercâmbio entre sistema e mundo da vida, especialmente através dos papéis de trabalhador e consumidor, de cidadão e cliente das burocracias estatais³⁹. Conforme McCarthy (1987, p. 473),

[...] através desses canais o mundo da vida torna-se subordinado aos imperativos do sistema, os elementos prático-morais acabam expulsos das esferas da vida privada, da vida pública, e a vida cotidiana se monetariza e burocratiza cada vez mais.

Isso significa que a vida doméstica, monetarizada e racionalizada, imprime um caráter utilitarista e hedonista nos estilos de vida desconectados do conteúdo normativo do mundo da vida.

Assim, da visão weberiana da modernidade, caracterizada como uma “jaula de ferro” na qual os homens perdem o sentido da vida e da liberdade, isto é, se cansam de viver, Habermas faz derivar, numa articulação reconstrutiva sobre um panorama racional multiplicado, as patologias da colonização e fragmentação ou empobrecimento do mundo da vida. A colonização implica na “[...] subversão de esferas socialmente integradas da reprodução simbólica e de sua assimilação a âmbitos formalmente organizados da ação econômica e da ação burocrática.” (McCARTHY, 1987, p. 474). Enquanto que o empobrecimento cultural é consequência da “[...] profissionalização que cria abismos intransponíveis entre culturas de especialistas e a infra-estrutura comunicativa da vida cotidiana.” (McCARTHY, 1987, p. 473). Estes fenômenos, (colonização e esfacelamento do tecido social) oportunizam, segundo Habermas, o esgotamento das tradições e a redução ou eliminação total dos espaços reservados à ação comunicativa.

Porém, as reflexões weberianas em torno da racionalização não esclarecem suficientemente a dinâmica subjacente aos fenômenos da colonização e empobrecimento cultural. Weber, por manter-se atrelado à ação racional com respeito a fins, não compreendeu adequadamente, segundo Habermas, os pressupostos fundamentais da racionalização capitalista.

De posse dessas debilidades do pensamento de Weber, e a fim de ampliar suas reflexões sobre a modernidade, Habermas retoma em Marx o caráter dual do trabalho. Inicia o texto reconstrutivo sobre Marx farejando uma “[...] tentativa de

³⁹ Sobre isso veja-se McCarthy (1987, p. 452-458).

apropriação da problemática da coisificação através da reconstrução e generalização da análise marxista da abstração real, implicada na transformação do trabalho concreto em mercadoria abstrata, força de trabalho.” (McCARTHY, 1987, p. 473). Este retorno a Marx, especialmente ao caráter duplo que o trabalho adquire na sociedade capitalista, tem em mira o seguinte questionamento: “Em que pode contribuir a teoria marxista do valor para uma teoria da coisificação traduzida nas categorias sistema/mundo da vida.” (HABERMAS, 1987c, p. 472).

Mediante a análise do duplo caráter da força de trabalho como mercadoria, Marx deduz a relação de classes e obtém elementos fundamentais da teoria do valor, os quais lhe permitem analisar os conflitos entre capital e trabalho. A realização do capital se articula entre a ação concreta e o rendimento abstrato da força de trabalho. Esta constitui a categoria onde a integração sistêmica e a integração social se entrelaçam como função e ação. “Como ação concreta, o trabalho pertence ao mundo da vida dos produtores; como rendimento abstrato, organizado conforme os imperativos de realização do capital, pertence ao sistema econômico”. (McCARTHY, 1987, p. 474).

Marx, com a teoria da abstração real, tem por meta desmascarar a ilusão de que a força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra. Sua acurada análise apura que essa ilusão é fictícia, pois a força de trabalho se distingue, sim, de outras mercadorias mediante o fato de que é uma força viva, que não surge para ser vendida ou transformar-se em moeda de troca abstrata e, portanto, não permite sua separação dos produtores. Somente os proprietários dessa força viva podem colocá-la em ação.

Ocorre que a abstração real neutraliza o trabalho dos produtores em relação ao contexto do mundo da vida (âmbito da integração social), permitindo a submissão do trabalhador aos imperativos organizacionais da empresa capitalista. “A esta força de trabalho monetarizada, da qual o empresário se apropria como uma mercadoria estranha ao contexto da vida do produtor é o que Marx vai denominar trabalho abstrato”. (HABERMAS, 1987c, p. 474). Portanto, a conversão da força de trabalho em mercadoria, via institucionalização da relação trabalho/salário, permite a neutralização do influxo contextual que o trabalho tem no mundo da vida e o torna abstrato.

Esta relação neutralizadora do contexto do mundo da vida imprime um caráter de indiferença frente ao uso, à satisfação de necessidades, ao próprio trabalhador

que produz e a situação social. Isso implica no esfriamento do valor estético e criativo que é característico do trabalho. Assim, os objetos produzidos não visam à realização do trabalhador na sua essência humano-inventiva, capaz de, assim, completar-se, mas tão somente à produção morta, sem sentido e, portanto, sem nenhum rendimento significativo para a realização estética.

A análise do duplo caráter da mercadoria força de trabalho persegue passo-a-passo as operações neutralizadoras pelas quais se constitui esse trabalho abstrato colocado, à disposição de imperativos sistêmicos que se tornaram indiferentes frente ao mundo da vida. (HABERMAS, 1987c, p. 474-475).

Esta abstração real da força de trabalho é explicada objetivamente por meio do valor de troca e não pelo valor de uso. Tal atitude objetivante, abstrata em relação ao valor de uso, neutraliza os âmbitos da ação comunicativa e transforma as relações sociais em relações instrumentais, coordenadas pela integração sistêmica. Isso implica que a ação racional relativa a fins neutraliza e torna indiferentes os processos comunicativos do mundo da vida. Assim, “[...] a transformação da força de trabalho concreta em força de trabalho abstrata representa um processo de coisificação tanto das relações comunitárias como da própria vida pessoal”. (HABERMAS, 1987c, p. 475).

Habermas analisa o problema da abstração real tendo presente o conceito de sociedade em dois níveis, cujo fundamento encontra como base a ação comunicativa. O trabalho concreto, enquanto força viva que despende o trabalhador, pertence ao mundo da vida, a conversão do trabalho vivo em salário o torna abstrato, pertencente ao mundo sistêmico. Essa abstração neutraliza o contexto de ação criativa tornando o trabalho morto, pois rompe o elo de ligação com a criatividade realizadora do humano. Na medida em que esta força viva é neutralizada em vista do salário, o trabalho deixa de ser fator de realização de necessidades internas e externas conjuntamente, passando a ser unicamente fonte de realização do capital. Com isso, rompe-se a unidade originária entre trabalho e interação, e o trabalhador passa a agir em função de valores abstratos, como o dinheiro, o qual satisfaz necessidades unicamente externas. Esse é um caso-modelo, em que Habermas vai analisar a subordinação do mundo da vida pelo sistema. Desse fator primordial advêm consequências que são fundamentais para a análise do capitalismo. A economia e o estado burocrático nascem ali, bem como

outros fatores que determinam o controle do indivíduo em nome da liberdade. A dissociação entre criatividade humana e trabalho mecânico trouxe efeitos patológicos no organismo social e nos processos de formação especializada.

Como continuador do pensamento marxista, Habermas retoma da Teoria Crítica da Sociedade o complexo temático, o qual inclui a ideia pragmática de uma ciência interdisciplinar, visada por Horkheimer, cujo propósito era investigar a racionalização como coisificação na sociedade moderna. Atestam os frankfurtianos que um núcleo de dominação instrumentalizador, como uma avalanche, invade impiedosamente todas as esferas da vida cotidiana, neutralizando nos sujeitos os potenciais revolucionários. Pretendem esclarecer que tal neutralização, promovida pelo aparato científico-técnico, produz rupturas no indivíduo, impedindo a realização das forças essenciais subjetivas. A sociedade do consumo absorve e neutraliza os potenciais de negatividade inscritos na condição humana. O progresso científico-técnico, em vez de motivar o levante crítico do operariado, como avaliara positivamente Marx, se convertera em submissão, ou seja, imobilizou as forças subjetivas essenciais, que cada vez mais se veem sujeitas à ideologia sistêmica.

O diagnóstico pessimista dos efeitos da razão instrumental sobre o modo de vida na sociedade moderna fortaleceu ainda mais a desesperança dos frankfurtianos.⁴⁰ Diante disso, segundo a análise habermasiana, sem vislumbrar saída para seus impasses, a teoria crítica da sociedade adotou uma atitude de resignação contemplativa refugiada no estético. Habermas, pelo contrário, adota a perspectiva de que não há terra arrasada, mas que é preciso aproveitar e resgatar aquilo que, no âmbito da ciência, possa parecer proveitoso para o desenvolvimento de uma teoria social crítica. Acredita que as contribuições do pensamento científico, conjugadas com a reflexão, que ele mesmo procura preservar como uma das mais importantes conquistas da modernidade podem contribuir para o acompanhamento de questões do mundo prático.

Em suma, a razão libertadora e emancipatória em Marx ganha um tom opressor em Weber e um caráter instrumental dominador na Teoria Crítica da Sociedade. Portanto, a retomada de Weber, através da problemática do

⁴⁰ Os resultados da investigação sobre “[...] as formas de integração das sociedades pós-liberais, sobre a socialização da família e o desenvolvimento do eu, sobre os meios de comunicação de massas e sobre a cultura de massas, sobre a psicologia social do protesto paralisado e acalmado, sobre a teoria da arte e sobre a crítica do positivismo e da ciência [...]” (HABERMAS, 1987b, p. 535),

desencantamento, de Marx, pela via analítica da abstração real e da Escola de Frankfurt, através da análise da razão instrumental, visa a mostrar que essas problemáticas, oriundas do processo de racionalização, adquirem uma nova roupagem quando avaliadas pelo visor multiabrangente da teoria da comunicação. Isso permite a Habermas munir-se de um potencial instrumental mais abrangente e, por isso, habilitado para avaliar criticamente os novos conflitos sociais que, agora, não se produzem unicamente no âmbito da reprodução material.

4.1.2 Concepção da Sociedade em dois Níveis

Em “trabalho e interação”, analisando as categorias hegelianas da formação do espírito, Habermas vai resgatar a dialética entre interação e trabalho e reconstituí-la como critério fundamental para explicitar o processo de evolução da sociedade capitalista. Essa dialética, interpretada no âmbito de uma dinâmica e de uma lógica evolutivas, permite-lhe determinar um conceito de sociedade em duas esferas funcionais distintas, ou seja, o nível sistêmico responsável pela reprodução material e o nível do senso comum da vida cotidiana, responsável pelas reprodução simbólica da sociedade.

Assim, Habermas compreende o mundo da vida como um complexo social, cujas estruturas se articulam em torno da cultura, da sociedade e da personalidade, onde dominam as ações comunicativas como meio reprodutivo e como coordenação das ações na busca do entendimento. O sistema é autorregulável enquanto complexo formado pelos subsistemas economia e administração, sistema jurídico, organização militar e ciência, cujas ações relativas a fins são coordenadas por interconexões funcionais.

McCarthy (1987), comentando Habermas, alerta que estas duas estratégias conceituais de sociedade, se tomadas isoladamente, resultam em unilateralismos.

Por isso (McCARTHY, 1987, p. 467),

[...] a teoria da sociedade requer uma combinação de ambas, da perspectiva internalista do participante com a perspectiva externalista do observador, da análise hermenêutica e estrutural com a análise

os deixava sem base realista alguma para manter de pé a esperança na revolução que viria das forças subjetivas.

funcionalista e sistêmica, do estudo da integração social com o estudo da integração sistêmica.

Tendo em vista que a ação social é “[...] sempre simbolicamente mediada, esta deve ser apreendida hermeneuticamente [...]” (McCARTHY, 1987, p. 467), ou seja, explicitando o horizonte de sentido, a fim de compreender e reconstruir o significado de tais estruturas comunicativas. Portanto, temos que através da ação comunicativa se garante a interação social do mundo da vida por meio do suprimento das necessidades internas via interação. Ao passo que, através das ações relativas a fins, fica garantida a integração funcional via reprodução material do mundo da vida, por meio do suprimento de necessidades externas via trabalho, o que, via de regra, prevê a conservação e ampliação do sistema.

Esta análise da cisão entre as duas esferas funcionais da sociedade resulta da própria evolução das ideias morais que na modernidade, formalizadas, atingem um nível pós-convencional, sem vínculo ético. Essa dialética entre trabalho e interação permite perceber o ressecamento do sentido, ou seja, a desvinculação da categoria trabalho como fator de realização da natureza humana. Assim, também o direito formalizado se desvincula do contexto de sentido no qual se fundam as tradições éticas e as relações sociais. A formalização jurídica rompe o vínculo com a eticidade que “[...] instaura no mundo da vida e articula um regramento normativo desvinculado e sem base fundamentadora.” (McCARTHY, 1987, p. 467).

Esta recuperação reconstrutiva da dialética hegeliana permitiu a Habermas precisar o mundo da vida cotidiana como a realidade primordial. É a partir desse ancoradouro, onde as pessoas vivem, pensam e se relacionam, que se torna possível avaliar e projetar. Essa realidade cotidiana, que é essencialmente comunicativa, está na base tanto dos processos de racionalização quanto nos de evolução social. Portanto, a reprodução, ou seja, os meios através dos quais a sociedade se mantém e evolui, vai ocorrer em dois níveis distintos. Um vai atender às necessidades externas e à sobrevivência física (trabalho), e o outro, (interação) atenta para suprir as necessidades internas na dimensão cultural da sobrevivência das tradições e instituições, bem como da formação das identidades pessoais.

Até aí parece haver um equilíbrio entre a satisfação das necessidades internas e externas. Há um momento na evolução, porém, em que a satisfação das necessidades materiais (externas) adquire autonomia e desenvolve uma lógica própria, desvinculada dos processos de interação vinculada aos contextos

normativos. Isso permitiu a introdução de novos mecanismos de integração sistêmica (dinheiro e poder), ocasião pela qual a sociedade rompe seu caráter unificador em que as questões de necessidade interna e externa eram interligadas. Esse fato provoca o desacoplamento entre sistema e mundo da vida. Na medida em que dinheiro e poder, como mecanismos de integração sistêmica, passaram a ocupar os espaços comunicativos da regulação normativa e da legitimação social, ocorre a cisão entre mundo da vida e sistema. E a origem desse desacoplamento pode recuperar-se a partir da análise da dialética hegeliana entre trabalho e interação. Lá, Habermas busca explicitar os motivos pelos quais tornou possível tal evento na teorização da sociedade moderna.⁴¹

4.1.3 O Desacoplamento Entre Mundo da Vida e Sistema

No primeiro bloco do segundo interlúdio da Teoria da Ação Comunicativa, as atenções de Habermas fixam-se na análise reconstrutiva da diferenciação estratégica entre mundo da vida e sistema no processo de evolução social. O segundo bloco serve para radicalizar essa análise em dois planos distintos: a) de um lado, sob o estigma da racionalização, observa-se um progressivo desacoplamento entre mundo da vida e sistema, onde os mecanismos de integração funcional se separam cada vez mais das estruturas vinculadas à ação comunicativa; b) de outro, sob a regência de novos mecanismos de integração sistêmicos (dinheiro e poder), se dá uma diferenciação progressiva dentro das dimensões mundo da vida e sistema.

Todavia, essas duas estratégias conceituais permanecem articuladas, na medida em que os mecanismos sistêmicos ancorados no mundo da vida precisam ser legitimados. Isso significa que a racionalização do mundo da vida é condição indispensável para apoiar os novos mecanismos de integração sistêmica. A excessiva formalização inscrita no nível pós-convencional do direito e da moral, da economia e da administração, são fatores decisivos que permitiram a desvinculação sistêmica dos conteúdos normativos. Isso determina, de um lado, um empobrecimento cultural pela fragmentação dos componentes estruturais, e, por

⁴¹ Conforme se lê em Habermas (1997a, p. 30-34).

outro, uma conseqüente perda da liberdade na medida em que o trabalho não realiza mais a essência do homem como atividade criadora.

Este avanço dos mecanismos sistêmicos sobre âmbitos do mundo da vida o coloniza, na medida em que suprime a linguagem como meio de entendimento e reprodução simbólica, substituindo-a por mecanismos de controle deslinguistizados. Primeiro, o dinheiro se constitui num meio de intercâmbio intersistemático capaz de gerar efeitos formadores de estruturas. Depois, o poder, como segundo meio de controle deslinguistizado, através do qual a administração formaliza as relações sociais e se distancia do mundo da vida.

Assim, a partir dessa exposição comparativa entre mundo da vida e âmbitos de interação social formalmente organizados, Habermas vai conceber a sociedade num duplo sentido, protegendo, porém, a sua unidade originária. Todo esse esforço visa a construir uma teoria da sociedade, a qual permite diagnosticar a modernidade nas suas estruturas doentias, a fim de oferecer alternativas de superação para o amplo leque de patologias evidenciadas.

Para resolver os impasses e a desesperança que envolveu o pensar dos teóricos críticos da sociedade, bem como corrigir o pensamento de Marx e Weber, Habermas propõe um giro fundamental para a linguagem e, com isso, definitivamente abandonar o paradigma da filosofia instaurado na consciência solipsista. A fim de levar a efeito essa tarefa, dois passos são fundamentais: primeiramente, a passagem do conceito teleológico de ação para o conceito de ação comunicativa, e, em seguida, uma articulação da perspectiva do mundo da vida com a perspectiva do sistema.

4.2 A GUINADA LINGUÍSTICA⁴²

4.2.1 O Giro Pragmático

A reviravolta linguística toma por base o deslocamento paradigmático da questão do conhecimento, que transita de uma consciência solitária e absoluta para o horizonte mais amplo da comunicação, onde o sujeito é obrigado a sair do seu

⁴² O texto introdutório ao problema da virada linguística é uma transcrição mais ou menos fiel ao que está publicado em: Bolzan (2005, p. 78-82).

lugar privilegiado de observador imparcial para participar da interação discursiva, compartilhando ideias, construindo novos saberes e sendo questionado até mesmo em suas convicções mais íntimas. O novo paradigma de racionalidade, no qual Habermas ancora sua teoria da competência comunicativa, é essencialmente processual porque fundamentado na intersubjetividade discursiva da praxis linguística em nível vivencial. Esta formulação de racionalidade escapa, portanto, dos pressupostos de uma consciência solipsista, tal como ocorre no paradigma da subjetividade, para fundamentar-se na linguagem comum da pluralidade de sujeitos que procuram livre e discursivamente chegar ao consenso sobre algo no mundo, superando assim o egoísmo. Em consonância com essa idéia, Oliveira (1993, p. 94) afirma que:

A praxis racional do homem precisa ser recuperada na integridade de seus momentos, e isto só é possível através de uma mudança do paradigma do pensamento. Só essa reviravolta vai permitir a 'superação da egologia', que caracteriza a moderna filosofia da subjetividade, e a abertura de espaço a uma praxis em que o enfrentamento dos sujeitos ceda lugar a seu reconhecimento mútuo. A egologia da manipulação dá lugar a uma sociabilidade do reconhecimento, e aponta para uma praxis de transformação, efetivadora de uma cidade verdadeiramente humana.

No século XX, “[...] o modelo comunicativo de ação, que define as tradições da ciência social que partem do interacionismo simbólico de Mead, do conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e da hermenêutica de Gadamer, procura levar em conta todas as funções da linguagem”. (HABERMAS, 1987b, p. 138). Ela se converteu na questão central de toda a reflexão filosófica, tendo em vista a ocorrência de uma inversão radical no modo de articular a pergunta pela fundamentação última do pensar. A filosofia, em vez de perguntar pela essência ou refletir sobre as representações da consciência, como se fazia nos paradigmas da objetividade e da subjetividade respectivamente, agora orienta a pergunta pela significação das expressões linguísticas, ou seja, “[...] pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo”. (OLIVEIRA, 1996, p. 13). Por certo, tal constatação implica na segurança de poder afirmar que, além da radicalização crítica do conhecimento, “[...] a linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade”. (OLIVEIRA, 1996, p. 13).

A pergunta fundamental volta-se para o significado da compreensão de uma expressão linguística dentro de um determinado contexto em que ela pode ser tida como válida. O significado se compreende no contexto da ação linguística. Portanto, toda a significação de uma ação de linguagem “vive da validade” que adquire dentro de um determinado contexto, ou seja, dentro de uma situação peculiar.

O contexto e a significação são inseparáveis, assim como a fala e a linguagem se complementam mutuamente. O significado⁴³ de uma expressão só é compreensível quando circundado por um contexto que serve como horizonte sustentador e atribuidor do sentido. A linguagem é um jogo que está atrelado ao contexto social e cultural do seu proferimento. Ela significa sempre a partir do contexto do seu uso, isto é, “[...] da relação que se estabelece entre falantes e ouvintes, no momento em que se comunicam sobre algo no mundo”. (ARAGÃO, 1997, p. 28). Na medida em que recai na linguagem o paradigma da fundamentação, esta não se fecha no monólogo solitário da subjetividade, voltado para o domínio teórico ou prático de objetos, como no paradigma da consciência; antes, pelo contrário, abre-se numa comunicação intersubjetiva não-instrumental que, para ser interpretada, precisa de outros sujeitos participantes e orientados pelo entendimento. Nesta perspectiva, o entendimento, como finalidade imanente, como razão de ser da linguagem humana, sobre o qual gira o pensamento crítico de Habermas, pressupõe que o falante, ao dizer algo, seja compreendido dentro de um horizonte de contexto. A “situação ideal de fala” refere-se ao uso da linguagem sem coação interna ou externa, simetria de posições entre proponentes e oponentes no panorama da comunicação. Para que haja compreensão e para que falante e ouvinte possam entender-se sobre algo no contexto do mundo objetivo, social ou subjetivo, é preciso que o significado do que foi dito seja de fato compreendido pelo interlocutor.

Portanto, esse câmbio na fundamentação, em relação aos últimos tempos, além de representar uma reviravolta no modo de tratar as questões filosóficas, instaura-se como um paradigma referencial, como quadro teórico, em torno do qual passa, então, a girar o processo de construção intersubjetiva do conhecimento.

Assim (OLIVEIRA, 1996, p. 13),

[...] a reviravolta linguística do pensamento filosófico do século XX se centraliza, então, na tese fundamental de que é impossível filosofar sobre

⁴³ Ver abaixo uma abordagem sistematizada sobre as teorias do significado.

algo sem filosofar sobre a linguagem, uma vez que esta é o momento necessário constitutivo de qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre sua infra-estrutura linguística.

Nesta formulação paradigmática, o sujeito, “[...] durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de ‘conhecer objetos’ ou ‘agir através de objetos’, ou ainda ‘dominar objetos ou coisas’”. (SIEBENEICHLER, 1994, p. 62). Portanto, esta moldura teórica referencial instaura-se na base discursiva do processo dialógico do entendimento intersubjetivo em situações ideais de fala via melhor argumento.

[...] a razão centrada na comunicação busca suas medidas críticas em procedimentos argumentativos que procuram resgatar direta ou indiretamente três tipos de pretensão de validade: de verdade proposicional, de correção normativa, de autenticidade subjetiva. Com isso, ela substitui o conceito de razão não processual, centrado no sujeito, por um conceito processual e comunicativo, deduzido de uma lógica pragmática da argumentação, a qual se expressa através de uma compreensão descentralizada do mundo. (SIEBENEICHLER, 1994, p. 63).

O giro linguístico representa uma inversão nos rumos da investigação racional ocidental, recolocando os *déficits* que identificaram o fracasso da primeira teoria crítica, pela falta de fundamentação no aporte de soluções, num quadro teórico mais abrangente, o qual, pressupondo a igualdade de oportunidade no discurso argumentativo, conduza os sujeitos envolvidos no caminho do entendimento, sem violência e respeitando a via do melhor e mais bem qualificado argumento. Desloca-se a exclusividade subjetivo-impositiva da relação sujeito-objeto no processo de produção do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade discursiva onde, através da linguagem, que é comum a todos, os sujeitos procurem entender-se sobre algo em relação aos mundos objetivo, social e subjetivo.

Neste sentido,

Mudamos completamente de perspectiva quando passamos de uma filosofia da consciência, como foi a filosofia da modernidade, para uma filosofia da linguagem, entendida como reflexão explicitadora dos pressupostos da ação comunicativa. (OLIVEIRA, 1993, p. 90).

4.2.2 As Teorias do Significado

4.2.2.1 A Semântica Intencional

A semântica intencionalista é também denominada de Semântica das Funções Linguísticas, ou ainda, de Psicologia da Compreensão da Linguagem.

A análise intencionalista visa a explicar o significado da expressão linguística a partir do que quer dizer o falante, ou seja, da sua intenção. “[...] se baseia na ideia de que a compreensão do significado de uma expressão simbólica pode reduzir-se à compreensão da intenção de um falante de dar a entender algo a um ouvinte com o auxílio de um sinal”. (HABERMAS, 1987b, p. 353). Pergunta pela relação entre representação e comunicação, afirmando que o objetivo comunicativo não pode se autonomizar em relação à função representativa, nem a função representativa ser concebida independentemente da função comunicativa. Entre as funções de comunicação e representação, existe uma conexão interna co-originária e, portanto, elas se pressupõem mutuamente.

Tendo como objeto de análise o que intenciona o falante ao dizer algo, toma como pressuposto que a linguagem possui um caráter instrumental, ou seja, que a linguagem é veículo que serve para “[...] comunicar a um interlocutor aquilo que intenciona ou aquilo que acredita.” (HABERMAS, 1990, p. 107). Assim, “[...] toma como ponto de partida aquilo que o falante pensa ou procura dar a entender ao utilizar uma expressão numa determinada situação.” (HABERMAS, 1990, p. 78). Por isso, a teoria da semântica intencional procura esclarecer o significado de uma expressão linguística na perspectiva do que é pensado como significado pensado. O conteúdo do significado de um proferimento deve ser esclarecido através da intenção com a qual o falante profere o enunciado num determinado contexto, baseando-se no fato de que aquilo que se pensa não é determinado de nenhuma forma por aquilo que é dito.

Assim, critica Habermas, a semântica intencionalista permanece no âmbito da filosofia da consciência, atribuindo à linguagem um caráter instrumental. Tendo em vista que o que se pensa não é determinado por aquilo que se diz a linguagem, como veículo de significações, procura explicar a intenção de um proferimento. Por isso, o significado deve ser esclarecido a partir da intenção que o usuário da linguagem tem ao dizer algo. Portanto, pretende explicar o significado de uma

proposição levando em conta apenas a intenção do falante ou aquilo que ele quis dizer com tal proferimento.

4.2.2.2 A Semântica Formal

Reúne-se em torno de Frege, Russel, Circulo de Viena, Quine, Davidson, Sellars e Brandon, entre outros, os quais constituem seus principais pensadores. “A semântica veritativa desenvolve, pois, a tese de que o significado de uma frase vem determinado por suas condições de verdade”. (HABERMAS, 1987b, p. 356). Persegue como objeto a análise das expressões linguísticas a fim de explicar o seu significado na perspectiva do dito, ou seja, a análise da linguagem deve tratar a proposição enunciativa (meio de representação) como caso-modelo. Por isso, “[...] é central a relação entre frase e estado de coisas, entre linguagem e mundo.” (HABERMAS, 1987b, p. 356). Ela continua por outros meios a teoria do conhecimento, desconsiderando a dimensão comunicativa.

“Observa a forma gramatical dos vocábulos e atribui à linguagem um *status* independente das intenções dos sujeitos falantes.” (HABERMAS, 1990, p. 109). Por isso, limitando-se à compreensão de frases, a semântica formal toma como ponto de partida as condições sob as quais uma proposição é verdadeira, levando em conta as expressões linguísticas em detrimento do uso prático da linguagem. O objeto da teoria do significado é, portanto, a análise das expressões linguísticas enquanto articulam a função de representação.

O uso e a compreensão correta de uma expressão não resultam das intenções do falante ou das convenções combinadas entre usuários da linguagem, mas das características da forma e das leis de formação da própria expressão. (HABERMAS, 1990, p. 109).

Esta teoria do significado analisa estritamente o sistema de regras da linguagem fora dos contextos da ação, ou seja, das relações pragmáticas. Escolhe o enunciado como a menor unidade semântica, tendo em vista que a função de representação faz com que se coloque no centro a relação entre linguagem e mundo, entre proposição assertórica e estado de coisas.

4.2.2.3 Teoria do Significado Como uso

Na linha que vai desde o segundo Wittgenstein até Searle através de Austin, a semântica formal passa da análise das frases à análise das ações de fala. Não se limita a uma análise abstrata da linguagem, possibilitando uma análise imparcial da diversidade de forças ilocucionárias. A teoria do significado como uso permite uma análise conceitual também dos aspectos pragmáticos da fala; e a teoria dos atos de fala significa o primeiro passo em direção a uma pragmática formal, que também inclui as formas não-cognitivas do emprego de frases. (HABERMAS, 1987b, p. 356).

Tem como objeto a análise do uso das expressões da fala. Esta teoria toma como referência os contextos de interação em que as expressões linguísticas preenchem funções práticas. Estas expressões pretendem esclarecer o significado de uma expressão linguística na perspectiva do uso em interações, como significado do proferimento, e toma a proposição como a menor unidade comunicativa.

Aqui, Wittgenstein é decisivo, pois inaugura essa nova forma de interpretação apelando para os “*jogos de linguagem*” que se articulam nos modos de uso. “*Jogo de linguagem*” consiste na totalidade de proferimentos linguísticos e atividades não-linguísticas entrelaçados entre si.

O conjunto de atividades e ações de fala é constituído através do consenso preliminar numa forma de vida compartilhada intersubjetivamente ou através de uma pré-compreensão de uma prática comum, regulada através de instituições e costumes. (HABERMAS, 1990, p. 112).

Para aprender e dominar uma linguagem exige-se o exercício numa forma de vida a qual articula as significações através do uso da linguagem dentro do contexto.

“O princípio da teoria do uso se articula em torno do entrelaçamento da linguagem com a prática interativa, na qual uma forma de vida se reflete e, ao mesmo tempo, se reproduz.” (HABERMAS, 1990, p. 112). Esta prática dos jogos de linguagem que acontece nas formas de vida remete para o campo do mundo da vida, que já antecipadamente é compartilhado intersubjetivamente.

4.2.3 Crítica às Teorias do Significado

Curiosamente, as três teorias do significado mais conhecidas esclarecem o aspecto global do significado a partir de uma única função da linguagem,

tomando como ponto de partida apenas um dos três raios de significação, que se encontram na linguagem, amarrados em feixe. (HABERMAS, 1990, p. 78).

Em vista disso, Habermas considera insuficiente a posição analítica do semanticismo para esclarecer o problema da razão através da linguagem. Preocupa-lhe o fato de que cada uma das três correntes da teoria do significado se ocupa, unilateralmente, de um determinado aspecto do processo de entendimento sem levar em conta a vinculação intrínseca das três funções da linguagem. É por demais limitativo que as mencionadas teorias do significado estejam restritas à relação entre linguagem e mundo objetivo, sem levar em conta as relações intersubjetivas que subjazem ao processo comunicativo, isto é, o semanticismo não levou em conta o uso que se faz da linguagem. (ARAGÃO, 1997).

Assim,

[...] elas gostariam de explicar o significado de uma expressão linguística na perspectiva do que se pretende dizer (significado intencionado), na perspectiva do que é dito (como significado textual), ou na perspectiva do uso (como significado do proferimento). (HABERMAS, 1990, p. 113).

Apresentamos, na sequência, a análise pontual das insuficiências limitativas das teorias do significado elaboradas pelo filósofo.

1) O programa intencionalista tem como tarefa deduzir o significado convencional de uma expressão gramatical do significado não convencional das intenções dos falantes, ligadas num determinado contexto. Essa dedução das intenções que permite “[...] compreender algo indiretamente [...]” pela via das deduções, se mostra insuficiente para o empreendimento comunicativo, porque “[...] foge daquilo que deveria ser explicado, ou seja, a reflexividade de um proferimento que identifica a si mesmo, bem como o saber intersubjetivo viabilizado através da compreensão desse proferimento.” (HABERMAS, 1990, p. 115). Usa a via indutiva indireta para compreender algo intencionado pelo falante. As interações estratégicas e intencionais das deduções “[...] podem levar certamente à atribuição refletida e recíproca de enfoques e conteúdos proposicionais, mas não a algo que se pareça com o saber intersubjetivo em sentido estrito.” (HABERMAS, 1990, p. 115). O programa intencionalista pode levar a interações de sujeitos que visam a um fim estratégico, mas pela assimetria que resulta da compreensão indireta, se mantém afastado de um saber intersubjetivo pressuposto comunicativamente. Portanto,

padece o intencionalismo da deficiência intersubjetiva e simétrica do entendimento como *telos* da linguagem. Tal teoria, segundo Habermas (1990), se mostra insuficiente, deficiente e incompleta para a comunicação, tendo em vista que o interlocutor precisa deduzir de forma arbitrária a intenção do falante, que é instado a compreender indiretamente um proferimento pelo caminho das deduções.

2) A semântica da verdade traz no bojo a tarefa de explicar a estrutura racional interna do meio linguístico. Assim, a linguagem gramatical torna clara a articulação de pensamentos e intenções. A semântica formal analisa a linguagem a partir da função representativa sem levar em conta as circunstâncias. Privilegia a validade veritativa em detrimento das demais pretensões que nem sequer entram em pauta. “A função da representação é uma função da linguagem, ao lado de muitas outras, que se desenvolvem quase que naturalmente em meio à variedade de jogos de linguagem entrelaçados e possuindo, em princípio, os mesmos direitos.” (HABERMAS, 1990, p. 118). A crítica de Habermas a esta teoria do significado aponta os limites de uma teoria semântica da verdade que se articula em torno da representação, sem levar em conta as circunstâncias e as demais funções da linguagem. Encerra a análise linguística do aspecto formal da linguagem representativa atribuindo à função comunicativa da linguagem um *status* subordinado.

3) A teoria das ações de fala tem como meta perseguir a análise da fala enquanto uso. Austin descobre a oposição entre atos locucionários e ilocucionários. Os atos locucionários têm a função de afirmar algo sobre o mundo, possibilitando o emprego cognitivo da linguagem. Dessa forma, os atos locucionários articulam o uso cognitivo da linguagem. Nos atos ilocucionários o dizer e o fazer, que são simultâneos, possibilitam o emprego interativo da linguagem. São tidos como força vinculante para estabelecer relações interativas. Os atos ilocucionários não se articulam nas pretensões de verdade ou falsidade. Por isso, referem-se a uma ação humana de caráter social sem articulação com o significado. Habermas afirma que Austin, apesar do mérito na descoberta dos atos locucionários e ilocucionários, não se mostrou suficientemente claro no que diz respeito às pretensões de validade associadas aos atos de fala, os quais também padecem de incompletude.

Habermas entende que Searle, por outro lado, constata e classifica satisfatoriamente cinco modos de utilizar a linguagem, cujas forças ilocucionárias das pretensões de validade se ligam unicamente à verdade. “Na dimensão da

validade dos atos de fala, Searle admite apenas uma única pretensão de validade, claramente delineada, a qual já fora caracterizada pela semântica da verdade.” (HABERMAS, 1990, p. 121). São eles os modos de utilização da linguagem: a) atos de fala constatativos – aos quais se deveria atribuir a força assertórica da pretensão de verdade adequada aos fatos; b) atos de fala diretivos – aos quais se deveria atribuir a força imperativa da pretensão de validade de tipo normativo; c) atos de fala comissivos – onde caberia atribuir pretensões de validade de compromisso normativo; d) atos de fala expressivos – cuja força ilocucionária deveria vir ligada à experiência vital manifestada na forma das pretensões de sinceridade; e e) atos de fala declarativos – os quais também deveriam vir vinculados às pretensões de autenticidade.

No entanto, apesar dos avanços significativos alcançados por Austin e Searle no sentido de esclarecer o uso comunicativo da linguagem, Habermas se recusa a abordar a problemática da validade na ótica desses autores. Embora preserve as descobertas relativas aos atos de fala, bem como os modos de utilização da linguagem, Habermas (1990, p. 123) decide-se pela reformulação da “[...] interpretação das funções da linguagem, propostas por Bühler, através das pretensões de validade correspondentes.” Com isso, abandona de vez o modo de ver semântico e adota o modo pragmático comunicativo, onde a validade não pretende se articular na função veritativa da “[...] relação objetiva entre linguagem e mundo [...]”, (HABERMAS, 1990, p. 123), mas acha-se ligada ao processo comunicativo.

Em outro local, Habermas, reforçando a crítica, afirma que

[...] a teoria do significado como uso desenvolvida a partir do segundo Wittgenstein, permanece fixa no emprego de frases não- comunicativas. Do mesmo modo que a teoria do significado de Frege, também ela se guia pelo emprego não-comunicativo de frases enunciativas no foro interno. Deixa de lado as relações interpessoais entre falante e ouvinte, os quais, por meio de ações comunicativas, se entendem sobre algo. (ALSTON *apud* HABERMAS, 1987b, p. 380).

4.2.4 Reformulação Pragmático-formal da Problemática da Validéz

A guinada pragmática permite interpretar as funções da linguagem propostas por Bühler *apud* Habermas (1990, p. 123) “[...] como saída para as dificuldades da teoria da ação de fala, a qual leva em conta uma relação de três termos que apoia o

modo de ver pragmático, ou seja, do entender-se/com alguém/sobre algo.” A reviravolta pragmática dá o passo decisivo na direção do uso da dimensão comunicativa da linguagem. Por isso, articula a questão da validade de forma ampliada, permitindo escapar da relação objetiva entre linguagem e mundo, a qual pretende apenas e unicamente a verdade das proposições assertóricas. Desse modo, as pretensões de validade deixam de ser “[...] definidas exclusivamente na perspectiva do falante, e passam a depender do reconhecimento intersubjetivo [...]” (HABERMAS, 1990, p. 124) discursivamente articulado em razões justificadas. Portanto, com a dimensão da validade ampliada, abre-se o espaço da interação, onde o discurso racional é o caminho para articular a validade. Com isso, coloca-se o consenso como objetivo a ser alcançado, a que se poderá chegar através da articulação racional e, portanto, discursiva das pretensões de validade. Essa jogada permite a Habermas liberar as amarras da subjetividade e conduzir para o espaço público o problema da justificação do conhecimento.

Essa reinterpretação comunicativa da problemática da validade permite uma mudança radical no modo de interpretar a “[...] força ilocucionária [...]”, tida por Austin como “[...] componente irracional da ação de fala.” (HABERMAS, 1990, p. 124). Assim, a guinada pragmática se articula em torno da “força ilocucionária” que se expande e ganha visibilidade no processo comunicativo e permite a elaboração de uma pragmática universal.

4.2.5 O Giro Pragmático-comunicativo

Habermas, apesar de explorar com atenção a guinada linguística expressa nas teorias do significado “[...] a partir da função de expressão de intenções, de representação de estados de coisas existentes e da atualização e produção de relações interativas [...]” (HABERMAS, 1990, p. 125), não as considera suficientes para articular a plenitude das potencialidades do novo paradigma da comunicação. Enfatiza que o semanticismo se ateve à análise formal abstrativa das frases assertóricas, as quais exprimem a função representativa da linguagem.

O apego ao caráter abstrato, meramente formal, das expressões gramaticais e da estrutura da frase impediu uma abordagem empírica da linguagem, motivo pelo qual Habermas sente a necessidade de provocar uma outra guinada dentro mesmo do paradigma linguístico, a qual denominou de virada teórico-comunicativa. Todavia,

a sua crítica mais contundente à linguística formal e intencional deriva da cegueira dessas teorias no que tange à análise da linguagem falada. O semanticismo é cego quanto à “[...] relação que se estabelece entre falantes e ouvintes no momento em que se comunicam sobre algo no mundo.” (ARAGÃO, 1997, p. 28).

Apesar dos significativos avanços da linguística em direção ao uso comunicativo, a relação de três termos da linguagem permanece obscurecida.

Assim (ARAGÃO, 1997, p. 28),

[...] por ter-se limitado à análise de orações e frases, o semanticismo negligenciou o conjunto da comunicação, que inclui a situação de fala, a aplicação da linguagem e seus contextos, as pretensões de validade das tomadas de posição e os papéis dialogais dos falantes.

A análise semanticista permanece ainda presa à relação de dois termos da filosofia da consciência (sujeito-objeto), ou seja, a relação entre sentença (linguagem) e coisa (mundo). A pragmática, contudo, apoia-se na relação de três termos articulados entre linguagem, mundo e participantes, ou seja, entender-se/com alguém/sobre algo, capazes de interagir linguisticamente. Isto implica que o monólogo sujeito-objeto, encerrado na subjetividade solitária, dá lugar a uma relação intersubjetiva e dialógica que conduz para o espaço público da interatividade o problema da verdade. Na transição para o modelo pragmático-comunicativo, as pretensões de validade assumem o papel decisivo na mediação das relações em que falantes e ouvintes fazem referência a algo no mundo.

Habermas pretende articular o modo de ver pragmático-comunicativo fundamentado na conjuntura estrutural dos mundos objetivo, social e subjetivo como as condições de validade das proposições ligadas às pretensões de validade e à razão como articuladora que torna possíveis os discursos comunicativos. Assim, os mundos, as pretensões de validade e a discursividade racional são os elementos-chave pelos quais Habermas impulsiona a reviravolta comunicativa.

Com tal atitude, Habermas desloca a sede da racionalidade, a qual vinha monopolizada no conteúdo da proposição assertórica, para a força ilocucionária das pretensões de validade. Com isso, a guinada pragmática permite a Habermas resgatar a dimensão comunicativa da linguagem, colocando-a no centro do processo de aprendizado do mundo. Ela não exclui absolutamente as demais teorias do significado, apenas tem o cuidado de apontar e corrigir suas unilateralidades

confirmando, com isso, a eficiência do método reconstrutivo, o qual tem por função explicitar o saber pré-teórico. O deslocamento do centro gravitacional da razão do proposicional para o ilocucionário permite “[...] a introdução de pretensões de validade não dirigidas às condições de verdade [...]” (HABERMAS, 1990, p. 124), as quais escapam ao unilateralismo interpretativo centrado na dimensão representativa entre linguagem-mundo.

Habermas menciona que Buhler “[...] já tinha relacionado a expressão linguística com a intenção do falante, com o mundo objetivo e com o destinatário.” (HABERMAS, 1990, p. 125) Afirma que tais relações já tinham sido explicadas isoladamente pelas teorias do significado que levam em conta as funções intencional, pragmática e representativa da linguagem. Com isso, a pragmática comunicativa, levando em conta as funções locucionária e ilocucionária da linguagem, bem como a classificação dos atos de fala, procura articular um “[...] núcleo correto das três teorias do significado [...]” (HABERMAS, 1990, p. 125), anteriormente analisadas.

Para ativar a virada pragmático-comunicativa, Habermas precisou introduzir as pretensões de “sinceridade” e “correção normativa” a fim de preencher as funções expressiva e interativa da linguagem, que já haviam sido estudadas pelas respectivas teorias do significado. De posse desse conjunto de conhecimentos na área da linguística, Habermas procede a uma articulação entre mundos, pretensões de validade e ação de fala como que amarrados em feixe, os quais contemplam de forma satisfatória os avanços particulares das teorias do significado. No entanto, adverte Habermas, as pretensões de correção e sinceridade adquirem um “[...] modo de se referirem ao mundo subjetivo e social diferente do modo como encaram o mundo objetivo.” (HABERMAS, 1990, p. 126). Assim, a virada pragmático-comunicativa se completa trazendo à luz, na forma reconstrutiva, o quadro das condições de validade amarrados às respectivas pretensões de validade, cujas forças ilocucionárias se vinculam às ações de fala respectivas. Com isso temos que, ao mundo objetivo se vinculam pretensões de verdade através de atos de fala constatativos; ao mundo subjetivo se vinculam pretensões de sinceridade ao veicular atos de fala expressivos; e ao mundo social se vinculam pretensões de correção normativa aos proferimentos regulativos.

A dimensão comunicativa da linguagem exige que as pretensões de validade sejam observadas para que a força ilocucional seja interpretada racionalmente, ou

seja, o esquema comunicacional é alimentado pela disputa argumentativo-dialógica, onde indivíduos racionais, em igualdade de condições, são capazes de produzir o consenso como resultado final sempre criticável da interação. O que Habermas tem em vista ao reconstruir a teoria da validade em termos pragmático-comunicativos, é explicitar as condições a partir das quais é possível articular o entendimento na esfera pública das relações interpessoais através da discursividade. Com tal procedimento ele aponta o caminho que leva ao entendimento, apontando que “[...] a dimensão da validade habita no âmago da linguagem. A orientação através das pretensões de validade faz parte das condições pragmáticas do entendimento possível – e da própria compreensão da linguagem.” (HABERMAS, 1990, p. 128).

Enfim, o deslocamento da força ilocucionária da linguagem para a interatividade permite transferir para o espaço público o lugar da verdade como força avalizada pela humanidade inteira. Assim, a verdade abandona a fixidez residencial na coisa objetiva, e passa a ser validada pelo reconhecimento público da força ilocucionária concentrada nas pretensões de validade que só produzem resultado significativo no espaço interativo. A linguagem é produto social. Através dela os homens interagem, representam coisas e comunicam-se. Ela só tem sentido na relação verdadeira, sincera e honesta que os homens estabelecem entre si. Seu sentido está na força de articular a interação entre indivíduos capazes de fala e ação. Enfim, conclui Habermas, “[...] a guinada linguística colocou o filosofar sobre uma base metódica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência.” (HABERMAS, 1990, p. 16).

4.3 A RAZÃO COMUNICATIVA

Com uma análise acurada do fenômeno linguístico e do uso da linguagem no âmbito cotidiano, Habermas procura recuperar uma nova formulação de racionalidade multiabrangente, e por isso substancialmente diferenciada da racionalidade instrumental, que se apoia numa concepção dialógica de razão e no caráter processual da verdade. A formulação comunicativa de razão oportuniza um desvio da atenção em direção à dimensão comunicativa da ação social, tornando, nesse caso, imprescindível uma análise da linguagem como meio básico do processo comunicativo. Por isso, apoiando-se na linguística, na filosofia da

linguagem e na psicologia evolutivo-cognitiva de Piaget como horizonte de fundo, Habermas desenvolve a teoria da competência comunicativa.

O paradigma da intercompreensão, como sinônimo de processo argumentativo que se expressa no entendimento descentrado do mundo, abre-se numa nova perspectiva de interação a partir da linguagem. Tal reviravolta recoloca o sujeito frente a frente, numa relação de horizontalidade simétrica com o outro, os quais, juntos, constroem a teia de relações dialógico-intersubjetivas a partir de processos argumentativos, sempre preservando a identidade e a diferença. Este apelo em favor do nós revaloriza a interação a partir da capacidade de linguagem que sujeitos competentes vão constituindo. Isto significa que Habermas, com o paradigma da intercompreensão, aposta no descentramento do processo de construção do conhecimento, instalando-o no âmbito mais amplo da intersubjetividade fundada na linguagem. Habermas, para fugir do reducionismo interpretativo da filosofia da consciência, articula um giro explícito para o paradigma da linguagem, isto é, não à linguagem como sistema sintático-semântico das representações, mas à linguagem como uso cotidiano, como fala. O filósofo parte do pressuposto de que a vida humana se reproduz mediante o fenômeno básico da comunicação. Na comunicação estão lançados os fundamentos das ações pelas quais o homem se torna humano, portanto, se educa. Esta racionalidade é imanente ao cotidiano e ao mesmo tempo universal, e se articula através do diálogo argumentativo com vistas à construção do consenso.

Na racionalidade comunicativa, portanto, Habermas elege o meio linguístico como o novo operador do entendimento, cuja referência permanente e simultânea aos respectivos mundos objetivo, social e subjetivo, torna possível o embate discursivo e crítico como instâncias necessárias para a construção do acordo. Por isso, segundo Habermas (1990, p. 291), “[...] a razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética.”

Ligadas à questão do entendimento se vinculam as pretensões de validade, que se orientam a um reconhecimento intersubjetivo, como pressuposto a partir do qual se tornam criticáveis as afirmações, mostram que todo o ato de fala pode ser rejeitado mediante três aspectos, ou seja: de “verdade” com relação ao mundo objetivo; de “normatividade” com relação ao mundo social; e de “sinceridade”,

quando se refere ao mundo individual da subjetividade. Segundo Habermas (1997b, p. 501-502), “[...] a análise das pretensões de validade que tem como objetivo um saber proposicional, convicções normativas e confiança recíproca, fornece a chave para a identificação das funções básicas do entendimento lingüístico.” Por isso, a linguagem, enquanto função básica, serve como referência para a exposição e pressuposição de estados de coisas, para o estabelecimento e renovação de relações interpessoais com referência às ordens legítimas do mundo social e como manifestação de vivências em relação a algo do mundo subjetivo.

Essa competência comunicativa articula-se para além da estrutura gramatical, pois o ato de fala imprime uma relação referencial simultânea aos três mundos, ou seja, ao mundo físico dos objetos que temos à nossa volta, ao mundo social das relações interpessoais normativas e ao mundo subjetivo próprio da expressividade intencional de cada um. O ato de fala carrega implícitas as pretensões de validade relativas aos mundos sugeridos. Assim, ao fazer uma afirmação um falante deve pretender dizer a verdade sobre o mundo objetivo, pretender correção em relação aos valores e normas compartilhadas no mundo social e, por fim, também deve pretender ser sincero ou autêntico no que tange à manifestação da sua interioridade. Portanto, as pretensões de validade articulam as regras fundamentais da ação comunicativa, as quais permitem, através da crítica, instaurar a possibilidade de revisão permanente dos acordos alcançados.

As pretensões conflitivas podem ser resolvidas apelando para a tradição (costumes), apelando para a autoridade legalmente constituída ou até mesmo à força bruta, afirma Habermas. A racionalidade comunicativa, entretanto, privilegia o aspecto da argumentação como o mais adequado para resolver problemas de conflito. Esta experiência de se chegar ao entendimento mútuo por meio de uma comunicação livre de coações é fundamental para liberar a ideia de uma racionalidade formulada em termos comunicativos.

Vinculados a essas funções da linguagem como referência aos mundos respectivos de cada pretensão de validade, estão os modos básicos de emprego da linguagem, ou seja, o “uso constataativo”, representado por constatações e afirmações, o “uso regulativo”, representado por mandados e promessas e, finalmente, o “uso expressivo”, representado por confissões pessoais. Aos conceitos de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, para uma análise das relações com algo num mundo, correspondem respectivamente: a “atitude objetivante”, que

faz referência a algo que existe no mundo objetivo, a “atitude de conformidade com normas”, quando se refere ao cumprimento ou transgressão de normas por meio de comportamentos, e uma “atitude expressiva”, sobre a apresentação que de si mesmo faz um ator perante um público.

É com os olhos fixos na possibilidade do uso de razões que Habermas desenvolve a sua ideia de uma racionalidade a qual permita, numa disputa argumentativa, o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. E o mais fundamental ainda é que, nestas condições, as referidas pretensões de validade são sempre passíveis de revisão; são, portanto, criticáveis. Neste matiz de racionalidade, portanto, se torna translúcida a importância do uso de razões como instrumento capaz de colocar em movimento as pretensões de validade relativas aos respectivos mundos.

Assim, cada ator, ao falar, precisa dispor do espaço para estabelecer relações verdadeiras, adequadas e sinceras. Somente respeitando este conjunto de intenções de validade é que se torna possível o entendimento. Isso permite transparência no processo relacional social, onde efetivamente se torna possível o progresso do conhecimento em relação ao mundo objetivo, o estabelecimento de relações sociais legitimamente reguladas que permitam o estabelecimento da solidariedade, e a fluência de manifestações sinceras a partir de uma personalidade equilibrada. Todo o processo comunicativo se articula reflexivamente.

Cada dimensão de validade exige modos reflexivos distintos de argumentação que potencializam a tematização das pretensões de validade. Assim, temos o discurso teórico para tratar das questões relativas ao mundo objetivo, as quais exigem a pretensão de verdade; o discurso prático para tratar das relações intersubjetivas na sociedade, as quais exigem a pretensão de adequação ou legitimidade das normas; e o discurso estético-expressivo no que tange às manifestações pessoais, cuja validade se instaura pela via da sinceridade.

Tal análise se faz fundamental para a construção do consenso, o qual corre o risco de falhar se qualquer uma das pretensões de validade não for cumprida à risca ou a situação de ação não for reconhecida intersubjetivamente. O consenso produzido a partir do discurso argumentativo exige o reconhecimento recíproco das pretensões de validade dos envolvidos na interação. Neste sentido, segundo Javier Herrero (1989, p. 19), “[...] a racionalidade da ação comunicativa se baseia, assim,

em atos de fala que levantam pretensões de validade que podem ser criticadas e fundamentadas sobre a força do melhor argumento.”

Ao trabalhar sua teoria da racionalidade comunicativa, Habermas sente a necessidade de resgatar e revalorizar o agir comunicativo-interativo na sua base vivencial, ou seja, naquele espaço comum da vida onde se tornam fecundos os projetos, onde se permite dar vazão às paixões, às sensações, enfim, onde a existência acontece de forma autêntica, natural e isenta da contaminação sistêmica. Sendo assim, o mundo da vida, como pano-de-fundo, readquire relevância na medida em que representa o contexto fundante de sentido onde, por meio da linguagem, efetiva-se a possibilidade do entendimento.

O consenso só se garante, ou se torna possível, mediante o discurso argumentativo e livre de coações, interesses e influências, onde se preserva a individualidade e se permite o afloramento e conservação da diferença. Tal formulação de racionalidade comunicativa visa a dissolver a relação instrumental fundamentada na via de mão única do monólogo impositivo e dominador, pressupondo um mundo partilhado intersubjetivamente no qual cada sujeito vive, atua e fala ao mesmo tempo em que preserva e aperfeiçoa sua identidade subjetiva com a renovação da tradição. O processo de comunicação exige que haja consciência das diferenças individuais dos sujeitos que, apesar, e em vista disso, constroem acordos qualitativamente mais relevantes. A reciprocidade simétrica garante a diferença do sujeito, que é único diante dos outros. Ser sujeito se constitui na diferença individual que deve ser preservada a todo o custo. Ser sujeito se constitui na manifestação fenomênica intersubjetiva, autônoma e livre, capaz de linguagem e ação. A linguagem retifica a força do sujeito solitário da filosofia da consciência e o reorienta para a interação com os diversos mundos de referência. Apesar da diferença, é possível e enriquece o consenso. O acordo, quando celebrado sem imposições ou violência, se constitui num resultado superior qualitativamente, pois reúne em si, como síntese livremente alcançada, os diferentes aspectos apresentados construtivamente via embate argumentativo. A reciprocidade simétrica ocupa o lugar central neste processo de mão dupla, onde a única força que pode ser tolerada é a do melhor argumento.

Enfim, a racionalidade comunicativa recupera uma nova roupagem teórica fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo visa ao entendimento, bem como construir o consenso respeitando a diferença individual. O

processo comunicativo, fortalecido pela prática argumentativa que lhe é própria, permite aos participantes, além da tematização de setores problemáticos do mundo da vida, o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais. A própria prática argumentativo-reflexiva imprime um caráter aprendente instaurado sob o crivo da crítica. A suscetibilidade da crítica abre a possibilidade de identificar e corrigir erros. Portanto, essa é a razão que Habermas pretende resgatar na Teoria. Tal razão comunicativa deve permitir apreender a totalidade humana, eliminando o exclusivismo da razão instrumental vigente nos processos de aprendizagem especializada.

4.3.1 A Ação Comunicativa

A teoria da ação é explicada por Habermas partindo da ideia inicial de racionalidade como capacidade humana de atribuir justificativas confiáveis ou boas razões a algo que necessita de enquadramento explicativo.

As afirmações fundadas e as ações eficientes são, sem dúvida, um sinal de racionalidade, e aos sujeitos que são capazes de linguagem e de ação, na medida do possível, não se enganam sobre os fatos nem sobre as relações fim/meio, os chamamos, desde logo, racionais. (HABERMAS, 1987b, p. 33).

Ser capaz de explicar argumentativamente um fragmento do mundo da vida que se tornou problemático é sinal de racionalidade. Portanto, a partir deste conceito básico derivam duas tendências que, segundo Habermas, dominam o cenário do pensamento ocidental. A racionalidade cognitivo-instrumental se distingue da racionalidade comunicativa tendo em vista o modo de utilização do saber proposicional. Neste caso, a utilização do saber se refere à manipulação instrumental com o fim de dominar. No caso da racionalidade comunicativa, a utilização do saber proposicional está vinculada com a pretensão do entendimento intersubjetivo.

Visando à dissolução dos efeitos nefastos produzidos pela racionalização na modernidade, Habermas articula a concepção de ação comunicativa.⁴⁴ Nesta, os

⁴⁴ Vinculadas à perspectiva do entendimento derivam “três tipos distintos de ações racionais”. Segundo Habermas, chamamos de “ação regulada por normas” a que tem como conceito fundamental seguir ou observar uma norma, aquele tipo de ação racional onde o ator, dentro de um determinado contexto social, deve observar o cumprimento de normas pré-estabelecidas em acordos já vigentes, proporcionando, com tal atitude, sua atualização e ampliação. A “ação dramática” é

três mundos de referência, bem como as respectivas pretensões de validade e demais componentes implicados no processo do conhecimento, precisam estar imbricados de forma liquidificada. Assim, um ator ao se referir a qualquer das realidades mundanas está, simultânea e indiretamente, estabelecendo relação com as demais realidades. Portanto, diferente das outras formas de ação, onde o indivíduo atua de modo fragmentado, as ações comunicativas se articulam a partir da base linguística cotidiana proferida no espaço público. A ação comunicativa engendra um processo cooperativo de interação, onde os participantes fazem referência simultânea e concomitantemente aos três mundos referenciais da ação, mesmo que na manifestação tornem relevante apenas um destes componentes referenciais. Nela o entendimento aparece como mecanismo coordenador da ação, e tal se estabelece na medida em que houver reconhecimento intersubjetivo sobre as pretensões de validade postas em questão.

Portanto, temos que (HABERMAS, 1997b, p. 493):

[...] a ação comunicativa visa ao entendimento que, em relação à tradição, quer a renovação do saber cultural em relação à ação social, serve para o estabelecimento de solidariedade e, em relação à socialização, serve para o desenvolvimento da identidade individual.

Nas ações comunicativas o entendimento aparece como o mecanismo coordenador da atividade humana, e tal se estabelece na medida em que houver reconhecimento recíproco das pretensões de validade postas em questão simultaneamente. Melhor dizendo, todas as pretensões de validade são unificadas e postas em questão ao mesmo tempo diante de uma quarta, a pretensão de entendimento, que está acima delas. Desta forma, os atores na ação comunicativa pretendem, ao mesmo tempo, verdade em relação à existência, correção relativa às normas vigentes no mundo social e veracidade em relação às manifestações vivenciais de natureza subjetiva. Com essa modalidade de ação Habermas reamarra os mundos de referência e as pretensões de validade num mesmo feixe e dependentes umas das outras. Isso lhe permite a recuperação unitária do um *logos* que pretende abarcar sem violência toda a realidade. Esta racionalidade é mais abrangente do que aquela articulada pela filosofia da reflexão em vigor desde o

uma auto-apresentação expressiva onde o ator tem a oportunidade de manifestar os seus sentimentos, os seus desejos, as suas vivências íntimas ante um público espectador. (HABERMAS, 1997b, p. 490-493 [síntese]).

alvorecer da modernidade. A pretensão de entendimento permite trazer para a esfera pública do embate argumentativo toda e qualquer intervenção nos mundos de referência, produzindo uma ação racional responsável, sedimentada e franqueada pelo debate onde se faça valer a força das pretensões de validade justificadas pela via do melhor argumento.

Então, como se vê, Habermas está preocupado com a recuperação da racionalidade total de nossas ações humanas, que na modernidade, como efeito da racionalização, foram rebentadas em pedaços e tornadas incomunicáveis. Não quer uma racionalidade unilateral ou unidimensional, nem mesmo um homem ou um conhecimento fragmentado. Recuperando o *logos* total através das pretensões de validade sempre colocadas à frente de nossas ações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo, o filósofo recupera um modelo teórico que procura reamarrar na razão comunicativa as diferentes razões cindidas na modernidade.

A ação orientada ao entendimento, “[...] se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabelecem uma relação interpessoal”. (HABERMAS, 1987b, p. 124). Somente são passíveis de entendimento dois sujeitos racionais capazes de operar linguisticamente. O seu conceito central gira em torno da interpretação, a qual propõe o entendimento como modo primordial de negociação voltada para a construção do consenso, sempre vinculada às “pretensões de validade” suscetíveis de crítica e, portanto, passíveis de permanente revisão dos resultados obtidos. Ao conceito de ação comunicativa estão vinculados os três mundos como pressupostos ontológicos aos quais o ator faz referência simultânea quando age interativamente. Os participantes da interação pretendem verdade sobre a existência; correção relativa às normas vigentes; e autenticidade ou veracidade em relação às manifestações da vivência subjetiva.

O consenso somente se torna possível mediante o discurso argumentativo e livre de coações, interesses e influências, onde se preserva a individualidade e se permite o afloramento e conservação da diferença. Tal formulação de racionalidade comunicativa visa a dissolver a relação instrumental fundamentada na via de mão única do monólogo impositivo e dominador, pressupondo um mundo partilhado intersubjetivamente no qual cada sujeito vive, atua e fala, ao mesmo tempo em que preserva e aperfeiçoa sua identidade subjetiva com a renovação da tradição. O processo de comunicação exige que haja consciência das diferenças individuais dos

sujeitos que, apesar, e em vista disso, constroem acordos qualitativamente mais relevantes. A reciprocidade simétrica garante a diferença do sujeito que é único diante dos outros também únicos. Ser sujeito se constitui na diferença individual que deve ser preservada a todo o custo. Ser sujeito se constitui na manifestação fenomênica intersubjetiva, autônoma e livre capaz de linguagem e ação. A linguagem retifica a força do sujeito solitário da filosofia da consciência e o reorienta para a interação com os diversos mundos de referência. Em função das diferenças, é possível e enriquece o consenso. O acordo, quando celebrado sem imposições ou violência, se constitui num resultado superior qualitativamente, pois reúne em si, como síntese livremente alcançada, os diferentes aspectos apresentados construtivamente via embate argumentativo. A reciprocidade simétrica ocupa o lugar central neste processo de mão dupla onde a única força que pode ser tolerada é a do melhor argumento.

Portanto, temos que a ação comunicativa visa ao entendimento que, em relação à tradição, quer a renovação do saber cultural, em relação à ação social, serve para o estabelecimento de solidariedade e, em relação à socialização, serve para o desenvolvimento da identidade individual. (HABERMAS, 1997).

4.3.2 O Mundo da Vida

Sua teoria da sociedade concebida com intenção prática [...] é fruto de prolongadas reflexões sobre a natureza do conhecimento, sobre a estrutura da investigação social, sobre a base normativa da interação social e sobre as tendências políticas, econômicas e socioculturais da época. (McCARTHY, 1987, p.19-20).

A ideia de mundo da vida desenvolvida por Habermas é complementar à ideia de ação comunicativa. Essa ideia vem conectada ao conceito de sociedade, que o filósofo desenvolve tendo em vista o segundo grande objetivo da Teoria do Agir Comunicativo, sua obra prima. No capítulo introdutório podemos encontrar, de pronto, algumas articulações reflexivas sobre o conceito de mundo da vida. Porém, é no âmbito do segundo interlúdio (capítulo VI), que encontramos um desenvolvimento sistemático desse conceito, distinto do conceito de sistema, e perfeitamente integrado ao conceito de sociedade em dois níveis.

Através do aprendizado reconstrutivo de desenvolvimentos já existentes sobre a temática, Habermas pretende “[...] captar a complexidade estrutural do

mundo da vida e mostrar como se produz e reproduz simbolicamente por meio da ação comunicativa.” (McCARTHY, 1987, p. 464). Essa reconstrução crítica é executada tomando por base três tradições distintas. A primeira, ligada à fenomenologia, especialmente oriunda de Husserl e Schutz, enfatiza a produção e reprodução do conhecimento cultural, relativizando a interação social e a socialização. Essa tradição, na avaliação habermasiana, padece de um unilateralismo culturalista pois, ao que indica, pretere as estruturas sociais e da personalidade. A segunda tradição sociológica vem ligada ao estruturalismo, vinculada a Parsons e Durkheim, onde, segundo Habermas, predomina excessivamente o aspecto da integração social, ganhando assim um cunho eminentemente institucionalista em detrimento das estruturas culturais e da personalidade como componentes estruturais do mundo da vida. Por último, tem lugar a análise do interacionismo simbólico vinculado a Mead, cuja tendência analítica do mundo da vida recai sobre a dimensão estrutural da formação das identidades pessoais, enfatizando os processos de socialização sem a devida ênfase constitutiva dos demais elementos estruturais.⁴⁵

Sem dúvida, apesar do matiz reducionista ainda vinculado ao paradigma reflexivo destas correntes do pensamento contemporâneo, Habermas tira proveito desses avanços tendo em mente articular reconstrutivamente um conceito multidimensional de mundo da vida, no qual estejam amalgamados, reformuladamente, sob o abrigo da razão comunicativa, os diferentes aspectos estruturais de cada tradição, ou seja, a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. O articulador central dessa reconstrução mais ampla do conceito de mundo da vida se funda no caráter multiabrangente do conceito de ação comunicativa, cujo teor ocupa toda a obra habermasiana. Aliás, a reconstrução teórica de Habermas, ao introduzir os conceitos de mundo da vida e ação comunicativa, visa a produzir categorias que lhe permitam superar as unilateralidades e debilidades de outras teorias. (CARRASCO, 1993)

Tomando da fenomenologia a ideia de mundo da vida como horizonte e como pano-de-fundo sempre presente, o qual nos envolve qual uma bolha de sentido quando agimos, Habermas vai partir para as devidas reformulações desse conceito no âmbito do agir comunicativo. Assim, o conceito de mundo da vida é apresentado

⁴⁵ Veja-se sobre isto em Habermas (1987c, p.197-200).

como um “depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionadas [...] um acervo de saber culturalmente transmitido e linguisticamente organizado de padrões de interpretação”. (HABERMAS, 1987c, p. 176). Assim, “[...] em forma de linguagem e cultura, este acervo de conhecimento implícito abastece os atores de convicções a-problemáticas de fundo, sobre as quais podem apoiar-se na negociação de definições comuns das situações de ação.” (McCARTHY, 1987, p. 465). Esse transfundo, sempre indeterminado, difuso e inesgotável de convicções inquestionadas, cuja pré-compreensão é global e previamente compartilhada nos diversos contextos de ação, permite que se determine a situação em que fragmentos do mundo da vida podem vir a ser tematizados.

Mas, em contrapartida aos ganhos da fenomenologia e das demais tradições referidas, que, sem dúvida, foram decisivos para a determinação reconstrutiva do conceito, o mundo da vida não possui apenas um caráter unilateral. Como pano de fundo:

[...] compreende normas e experiências subjetivas, práticas sociais e habilidades individuais. Não somente a cultura, senão também as ordens institucionais e as estruturas da personalidade haverão de considerar-se como elementos básicos do mundo da vida. (McCARTHY, 1987, p. 465).

Para tanto, a prática comunicativa cotidiana, cuja ação comunicativa é tomada como meio reprodutivo, vai constituir-se no marco fundamental em torno e a partir do qual Habermas pretende ancorar o conceito de mundo da vida. Habermas, com isso, produz uma efetiva redução do caráter transcendental do conceito, atraindo-o para o cotidiano das experiências da vida, ou seja, ao nível do quase transcendental.

Assim, o mundo da vida constitui-se a partir dos componentes estruturais (cultura, sociedade, personalidade) reproduzidos simbolicamente (reprodução cultural, integração social e socialização) por meio da ação comunicativa (entendimento, coordenação e socialização), vinculada aos atos de fala (proposicionais, ilocucionários e expressivos). Estes componentes, amarrados em feixe, permitem que a ação comunicativa cumpra sua função como articuladora da reprodução simbólica do mundo da vida.

Segundo Stein (2004), o mundo da vida é o lugar onde a vida se articula com sentido. Esse lugar idealmente é como um ventre tramado de articulações em que onde sempre nos encontramos, o lugar onde absolutamente nos sentimos em casa.

Conforme Hegel, o lugar da plena liberdade. O mundo vivido, portanto, é o reduto último de nossa racionalidade. É donde brotam e se endereçam todas as interrogações, todo o perguntar. É, enfim, “[...] o limite para traz do qual não podemos recuar.” (STEIN, 2004, p. 51).

Evidencia-se, então, que a ação comunicativa,

[...] sob o aspecto funcional do entendimento, serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à integração social e à criação de solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente, a ação comunicativa serve à formação de identidades pessoais. As estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem por meio da continuação do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores capazes de responder por seus atos. (HABERMAS, 1987b, p. 196).

Por isso, os conceitos de mundo da vida e de ação comunicativa são articulados como categorias complementares e interconexas, as quais estabelecem o marco referencial dos mundos da vida histórico-concretos e da teoria geral da sociedade.

5 IDÉIAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CIENTÍFICA : reflexões, desafios, contribuições, possibilidades e propostas...

A educação é precisamente o processo através do qual o homem toma consciência dessa totalidade (objetiva, social e subjetiva) como condição de possibilidade de sua auto-realização como homem. (OLIVEIRA, 1990, p. 110).

Objetivo: Refletir sobre potenciais contribuições que a razão comunicativa pode trazer para jogar luz e imprimir um caráter avisado à formação especializada.

A educação não pode se apoiar apenas no visor cientificista se quiser articular a formação do ser humano no paradigma ético-comunicativo. Na modernidade, com a autonomização das ciências, a educação tornou-se visivelmente lacunar na sua pretensão formativa do desenvolvimento integral das forças essenciais. A pretensa unidade das ciências, prevista no ideário humboldtiano, falhou no seu intento de fornecer fundamentos universalizantes e estáveis para os processos de formação universitária. O impacto produzido pelo olhar objetivista do positivismo rompeu a unidade ética totalizadora que, como pano de fundo, mantinha a educação coesa em torno dos propósitos ideais da grande filosofia. Tal olhar produziu uma ideia de formação apoiada, unicamente, sobre o fundamento unilateral objetivista da razão cognitivo instrumental.

Para recuperar a totalidade de sentido e devolver as ciências ao seu lugar de origem, precisamos apoiar-nos num *logos* mais abrangente do que aquele articulado pela metodologia lógico-analítica. A recuperação desse *logos*, instaurado a partir do mundo da vida e mediado pela ação comunicativa, permitirá formar o técnico especialista levando-se em conta o caráter multiabrangente do paradigma interativo. A configuração de um paradigma pedagógico ancorado na comunicação implica no cultivo articulado e equilibrado das diferentes instâncias da razão. Para isso, é determinante que se leve em conta, fundamentalmente, a estrutura unitária do educando articulada à perspectiva trinitária da sua formação. (CABRAL PINTO, 1997). As pretensões de validade, liquefeitas na ação comunicativa, alicerçam as exigências da tríplice referencialidade mundana e racional da formação humana. Educar para a emancipação via comunicação permite dotar homens e mulheres, de todas as etnias e segmentos sociais, da capacidade crítica para ler o mundo de forma peculiar. Um paradigma pedagógico coerente com o projeto emancipatório

deve primar pelo restabelecimento da unidade da razão na sua multiplicidade de linguagens. Em questão, portanto, se coloca o cultivo de uma razão social aprendente, cujas dimensões cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva devem concorrer para a satisfação das exigências da formação da totalidade humana.

A recuperação do mundo da vida é fundamental para revitalizar a educação. Com a ideia orientada nos pressupostos comunicativos de uma racionalidade ampliada a fim de desmanchar a pretensa neutralidade das ciências, cabe-nos recuperar a criticidade da educação por meio do cultivo da racionalidade comunicativa na sua pluralidade de formas e vozes. Urge que os processos de formação técnica e especializada, vigentes nas Universidades e academias de ciências, sejam contaminados pelo vírus de uma racionalidade competentemente articulada em torno da incondicionalidade da ação comunicativa. Enfim, para se obter eficácia neste cuidado da razão nos processos de formação universitária, é preciso redirecionar a racionalidade instrumental-científica para o seu lugar de origem. O mundo da vida é o grande útero a partir do qual precisamos tratar do cultivo equilibrado dos diferentes aspectos da razão, tendo em vista resgatar as hipotecas da modernidade, dissipar as patologias e reorientar a razão no caminho da verdade e da justiça. A busca da felicidade depende do desenvolvimento harmônico das forças essenciais para que o homem assim o seja numa sociedade plenamente humana.

Por isso, ensejando articular o propósito desta tese, o qual toma como problema tematizar o unilateralismo cientificista do ensino universitário, ensejando recuperar o caráter crítico-reflexivo da formação científica, o presente capítulo foi concebido a partir de três idéias fundamentais. A primeira delas articula-se na busca de aportes teóricos para subsidiar nossa reflexão e pensar sobre o caráter unilateral, superficial e deficitário da razão científica, vigente na formação técnica especializada (5.1). O segundo ponto articula-se em torno da reflexão sobre as idéias de educação e universidade, ensejando recuperá-las intersubjetivo-discursivamente e ao mesmo tempo discutir os grandes desafios que se anunciam à formação na Universidade contemporânea (5.2). Por fim, a terceira idéia (5.3) engendra um duplo propósito: primeiro propor o cultivo da razão triangular em ambientes acadêmicos tecnologicamente formatados que oportunize a formação de um cientista habilitado teoricamente a conhecer e fazer, habilitado praticamente a viver junto com os outros,

bem como ser um eu autêntico, realizar-se como pessoa na busca da felicidade e, segundo, visando devolver a problematidade à formação científica especializada, articulamos propostas de ação efetiva que poderão jogar luz ao trabalho das comissões de graduação, de pesquisa e de extensão.

5.1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS-COMUNICACIONAIS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO

Objetivo: A partir da obra de Habermas, buscar subsídios teóricos para recuperar intersubjetivo-discursivamente a ideia de educação.

5.1.1 A Ciência Educacional Crítica

O pensamento de Habermas adota a perspectiva de que não há terra arrasada, mas que é preciso recuperar num outro nível aquilo que, no âmbito da ciência, possa parecer proveitoso para o desenvolvimento de uma teoria social crítica. Acredita que as conquistas do pensamento científico, aliadas à reflexão, que procura preservar como uma das mais importantes conquistas da modernidade, podem contribuir para o acompanhamento de questões do mundo prático. A teoria social crítica guia-se pelo seu caráter eminentemente prático, portanto, é uma teoria prática,⁴⁶ cujo propósito visa a identificar situações concretas de dominação ideológica nos processos de aprendizagem, oportunizando a autoconsciência pela reflexão. Sua tarefa consiste, segundo McCarthy (1987, p. 111), “[...] numa reconstrução do processo de autoformação da espécie e explicitação das ideias de razão e de interesse emancipatório da razão que lhe são subjacentes.”

Habermas distingue os tipos de saber motivados pelo tipo de interesse que os orienta, bem como o meio em que ocorrem e a ciência que deve se ocupar de cada um deles. Aponta para a ciência social crítica como capaz de servir ao interesse emancipatório.⁴⁷ O método crítico fixa-se no enfrentamento das formas de

⁴⁶ Em “Verdade e Justificação”, Habermas (2004, p. 314), comenta que “A resposta platônica à questão da eficácia prática da filosofia diz que nada é mais prático do que a própria teoria.”

⁴⁷ O saber é resultado da atividade humana, motivada por necessidades naturais e interesses. A esses interesses denomina “interesses constitutivos do saber: técnico, prático e emancipatório.” Por “*interesse técnico*” entende um saber que visa a facilitar o controle e o conhecimento de abjetos naturais, o que também caracteriza-se como um saber produto da razão instrumental, a qual segue o

dominação social que subjagam povos, classes sociais e nações. O processo crítico exige consciência da situação de dominação imposta pela ideologia subjacente às formas de dominação. A autoconsciência, como uma das finalidades mais contundentes da teoria social crítica, deve ser alcançada através da competência reflexiva, cujo “[...] propósito visa a distinguir ideias e interpretações ideológicas sistematicamente distorcidas das não distorcidas.” (MUHL, 1997, p. 260). Esta, por sua vez, bem como a autolibertação, estão baseadas no pressuposto comunicacional de que, no processo de autoconscientização, não existem conscientizadores nem conscientizados, mas unicamente participantes de processos de aprendizado. A Ciência social crítica vive dos significados e das interpretações deste sentido pelos participantes. Por isso, as proposições dessa ciência se fundamentam na linguagem e na experiência das comunidades auto-reflexivas, habilitadas para expor e superar os aspectos sociais que limitam a racionalidade.

Na ciência social crítica grande parte de seus procedimentos metodológicos são empréstimos da psicanálise. Porém, enquanto esta tenta revelar a causa de um determinado problema através da análise histórica do processo autoformativo do indivíduo, aquela aponta para a ideologia como motivo da alienação, a qual, através da fabricação de ilusões, procura preservar a ordem social. Mediante a análise crítica e minuciosa da ideologia, propõe-se desocultar contradições e ideias distorcidas que provocam uma leitura enviesada da realidade social. Assim, a ciência social crítica proposta por Habermas apresenta como característica essencial a sua vinculação com a experiência social concreta, procurando desvelar os mecanismos sociais ideológicos, potencialmente alienantes, parciais e opressores. Por isso, a originalidade do pensamento de Habermas está em transformar os obstáculos, as dificuldades e frustrações à realização plena do indivíduo em fatores de autoconscientização. É da consciência dos fatores de alienação que se engendra a emancipação. Como tais fatores interferem diretamente no mundo da vida do

modelo das explicações científicas. Habermas o considera importante e bom, na medida em que é necessário para que a humanidade possa gozar de vantagens e confortos decorrentes de sua aplicação prática. Rechaça, no entanto, que este saber tenha a pretensão de ser o único legítimo. Deste tipo de conhecimento devem ocupar-se as ciências empírico-naturais. Por sua vez, o “*interesse prático*” é proporcionado pelo entendimento linguístico a fim de compreender as condições de cooperação e diálogo comunicativos. A linguagem é o meio através do qual se constitui um tal saber, cuja ocupação está a cargo das ciências hermenêutico-interpretativas. O “*interesse emancipatório*”, que, segundo Habermas, é básico para a autonomia e a liberdade, se traduz na exigência das condições básicas onde possa acontecer a comunicação interativa, não alienada. Constitui-se num saber que, através da reflexão, produz conscientização. Desta formulação cognitiva devem ocupar-se as ciências críticas. Veja-se Técnica e Ciência como Ideologia, especialmente o último capítulo.

indivíduo, é daí que se deve partir para a descoberta e a conseqüente solução das situações problemáticas do mundo da vida. Portanto, uma ciência social crítica emerge dos problemas cotidianos do mundo da vida, onde a comunicação e a interação ocorrem de forma genuína, autêntica e não violenta, sem as distorções causadas por mecanismos sistêmicos de repressão ideológica que se tornam nítidos num nível mais elevado de convívio social.

Com essa articulação crítica, Habermas abre um amplo horizonte de possibilidades para refletir sobre a questão da formação técnico-especializada no âmbito universitário. Baseados na ação comunicativa, os seres humanos poderão colocar-se em atitude de suspeita crítica em relação ao mundo universitário, sua formação e as estruturas que lhe dão apoio. Tal ciência deposita na ação voltada para o entendimento a sua força motora criativa. O questionamento das estruturas sistêmicas, cujos tentáculos abraçam as teorias pedagógicas e as envolvem, é o primeiro passo para dissipar as ideias de Universidade e educação que não se enraízam no mundo da vida. A força da criatividade da ciência educativa crítica, portanto, oferece subsídios para repensar a realidade universitária mediante as categorias tridimensionais da filosofia da comunicação.

Habermas, por este meio, nos apresenta caminhos indicativos pelos quais torna-se pertinente uma crítica à Universidade e à formação especializada que ela oferece. Tal ciência não está voltada para a produção de conhecimentos de natureza nomológica; ela tem por objeto a crítica às formas de dominação ideológica e o combate corrosivo aos irracionalismos. Para tanto, leva em conta o enquadramento metodológico da autorreflexão hermenêutico-reconstrutiva, tendo em vista oportunizar a emancipação do indivíduo das forças ocultas, ou seja, das visões de mundo falsas, produzidas propositadamente para facilitar a dominação. Assim, a teoria educacional, através da reflexão crítica, permitirá um posicionamento avisado sobre os possíveis resultados da ciência e do progresso técnico. Isso dissipa a ideia de um comportamento ingênuo frente ao universo sistêmico da formação especializada.

Ao criticar amplamente o paradigma positivista, o qual se instaurou na modernidade através das ciências empirico-analíticas, oferece uma noção de racionalidade capaz de superar a unidimensionalidade cientificista da formação especializada, vigente principalmente nos cursos superiores oferecidos pelas faculdades tecnológicas. Ao dar conta de uma razão multiabrange, permite a

consciência sobre os reducionismos da razão positivista, que se atém apenas à realidade objetiva. A formação universitária, elementar e secundária na modernidade padece desse reducionismo cientificista que, por ser unilateral, aborta a tensão dialética necessária para a realização da autonomia. Uma formação que tem como guia o interesse técnico exclui a negação como momento produtivo e crítico da dialética. Ao impedir a negação, nega-se a problematização criativa e, com isso, impossibilita a emancipação. Uma formação profissionalizante que exclui o interesse emancipatório fecha-se na irracionalidade meramente aparente da compreensão cientificista do mundo.

A razão comunicativa pretende recuperar a interatividade intersubjetivo-discursiva dos processos de formação. Seu vigor racional tridimensional permite oportunizar um sério questionamento da base curricular como núcleo articulador das ações formativas e dos processos de aprendizagem, bem como levantar suspeitas sobre os conteúdos das disciplinas e os objetivos previstos no projeto pedagógico do curso. Mas, não só isso, permite questionar os objetivos, os procedimentos pedagógicos, a postura e os recursos utilizados pelos docentes no trato dos conteúdos. Tal atitude de suspeição evidencia as práticas pedagógicas adotadas pelo critério da não-violência da ação comunicativa. Ao recuperar a crítica como momento da negação, a ação comunicativa permite restaurar a tensão entre autonomia e heteronomia nos processos de aprendizagem.

O currículo tecnológico permite-se excluir a possibilidade da realização da autonomia, desequilibrando a necessária e salutar tensão dialética que articula a formação. Portanto, uma Ciência Social Crítica, além de apresentar uma razão social, abrangente em seus registros, permite, ao recuperar a tensão entre trabalho e interação, instaurar o tão desejado e benfazejo princípio da suspeita crítica nos processos de aprendizagem a fim de oportunizar uma formação integral do ser humano, fugindo, com isso, do reducionismo unilateral tecno-científico vigente no paradigma educativo desde o alvorecer da modernidade. Uma Ciência Social Crítica como a proposta por Habermas, via ação comunicativa, leva em conta as exigências da razão na sua multiplicidade de formulações e linguagens, tendo o mundo da vida como horizonte de fundo esperando para ser rompido.

A razão comunicativa possibilita que o fazer pedagógico seja explicitado no espaço público, onde o debate argumentativo é a instância máxima de validação das pretensões conflitivas. Assim, a formação da competência técnica (habilidades) se

alia à formação da competência emancipatória (interativa) veiculada e sedimentada na publicidade da ação comunicativa como instância suprema de mediação, onde as pretensões clamam por sentido e podem ser validadas. Na ação comunicativa, a racionalidade recupera sua formulação pública como espaço de abertura, onde o conhecimento e o ensino das tecnologias são legitimados pela via interativo-discursiva. A ação comunicativa, portanto, é a instância máxima de cultivo das diferentes formulações de racionalidade. Ali todas as formulações da razão têm assento, uma vez que concorrem em igualdade de condições para o mesmo e único objetivo, qual seja, construir o consenso pela via argumentativa em cuja instância deve prevalecer a racionalidade plena da melhor razão. Portanto, a ação comunicativa, como razão social, acolhe a racionalidade total isenta de unilateralismos e concorre, assim, com ampla vantagem para a formação do homem, do cidadão e do profissional.

Habermas, visando a recuperar o interesse emancipatório do conhecimento nos processos de aprendizagem universitária, entende que a ciência social crítica tem condições de contribuir, de maneira efetiva, para uma crítica ao sistema educacional, especialmente ao unilateralismo da razão técnica vigente nos processos de formação universitária especializada. Para recuperar o interesse ao qual o conhecimento pode servir, necessitamos, segundo McCarthy (1987), de uma crítica à epistemologia positivista, bem como do desenvolvimento de uma teoria do conhecimento articulada segundo parâmetros de uma razão compreensiva. Neste sentido, o citado autor aponta algumas tarefas que se tornam pertinentes à teoria crítica da modernidade em contextos de ensino profissionalizante:

- Propor a dissolução das patologias e apresentar soluções para o problema do desacoplamento e da colonização do mundo da vida;
- Propor um desenvolvimento harmonioso e equilibrado das três instâncias da razão moderna junto aos processos educacionais de aprendizado;
- Propor a razão comunicativa como a síntese reconciliadora dos três aspectos da razão
- Propor uma razão aprendente, que respeite os processos sociais e educacionais e reconheça as conquistas da razão instrumental;
- Propor uma razão não-destrutiva nem violenta, mas capaz de construir com todos mediante razões;

- Propor a reconstrução racional das ordens sociais, econômicas, políticas, educacionais e científicas segundo um padrão comunicativo de racionalidade;
- Articular uma sociedade sem violência, onde haja dignidade, solidariedade e respeito às diferenças étnicas e culturais;
- Propor o diálogo argumentativo como instância mais viável para a construção do consenso relativo e baseado em razões;
- Propor uma razão abrangente que, aberta à crítica, esteja apta para aprender e corrigir os rumos da modernidade;
- Propor um ser humano capacitado para cuidar do planeta como seu lar, ajudando a corrigir os efeitos desastrosos na natureza e na sociedade como um organismo total;
- Cuidar da totalidade humana na sua inteireza, plenitude, solicitude enquanto possibilidade em aberto e nunca completada.

5.1.2 Apontamentos e Reflexões Sobre a Base Comunicativa da Formação Científica

As reflexões da obra de Habermas permitem-nos repensar a formação universitária a partir dos seus problemas mais evidentes, tais como: predominância do currículo com matriz tecnocrática; práticas de ensino inadequadas e muitas vezes violentas e autoritárias; burocracia que emperra e atrapalha o processo de ensino-aprendizagem; fragmentação do saber e a conseqüente subtração do sentido; abandono do teor ético-moral e estético-expressivo da formação; posturas que incentivam e disseminam a violência, acirram antagonismos esvaziando o embate argumentativo; apatia de alunos e professores relativa aos problemas sociais e ecológicos; velocidade e superficialidade dos conhecimentos; desafio da atualização permanente; descomprometimento de dirigentes e acadêmicos com o processo de aprendizagem; mercantilização dos conhecimentos; apropriação da cultura pelo mercado; indústria cultural etc.

Tendo em vista que na atualidade a formação da competência técnica e científica se sobrepõe aos reclames do mundo da vida, impõem-se dois desafios à pedagogia da comunicação: o primeiro deverá incidir na denúncia das limitações da abordagem científica; o segundo consiste, pois, em recuperar o potencial emancipatório da educação. Tais esforços objetivam mostrar ao educando que a

razão instrumental-cognitiva é potencialmente incapaz de abraçar a totalidade. Necessário se faz, então, que a razão pedagógica, devidamente apoiada na categoria interativo-discursiva do paradigma comunicativo, explicita a parcialidade reducionista da razão científico-técnica, a qual, segundo Santos (1997), nutrida pela “*epistemologia da cegueira*”, permanece impossibilitada de ver além das aparências. Cabe, portanto, à pedagogia da comunicação oferecer alternativas para desarticular o caráter reducionista da razão instrumental positivista, ensejando destravar a tensão entre adaptação e autonomia através explicitação das patologias educacionais geradas pela unidimensionalidade da razão vigente na formação universitária especializada.

Adorno, através da crítica à semicultura, desejava recuperar a força negativa da dialética para reabilitar a tensão entre autonomia e adaptação.⁴⁸ Habermas, todavia, propõe a ação comunicativa como força metodológica mediadora, prenhe de negatividade, capaz de reimprimir dinamicidade e criticidade nos processos de ensino-aprendizagem científicos. O agir comunicativo, que na prática reconecta os processos de aprendizagem ao mundo da vida, oportuniza o destravamento da *Bildung* nos processos de formação científica, reacionando a emancipação como antítese constitutiva indispensável da dialética da formação. A mediação comunicativa permite, assim, promover a emancipação, desmanchar os dogmatismos vigentes e explicitar os diferentes mecanismos ideológicos subjacentes ao vigor dominador do capitalismo.

A postura habermasiana permite, ainda, poder reativar a suspeita crítica como critério para avaliar os processos de aprendizagem universitária especializada. Esta suspeição concorre, sobretudo, para o desvelamento da cultura da fragmentação, possibilitando explicitar os pressupostos racionais do conhecimento, da ação e da comunicação. Este suspeitar problematizador implica em desenvolver a competência racional para avaliar o saber especializado levando em conta a complexidade histórica. Para isso, a submissão de todo o conhecimento objetivo ao crivo da suspeição crítico-reflexiva permite explicitar não somente os seus fundamentos implícitos e aportes ideológicos, mas, acima de tudo, potencializar uma avaliação antecipada das consequências e efeitos colaterais que poderão produzir nos planos mundano natural, social e pessoal.

⁴⁸ Veja-se acima texto sobre a semicultura.

O agir comunicativo aponta para uma ressignificação do trabalho teórico e prático. A mediação entre teoria e praxis possibilita um outro olhar ao problema da formação, uma vez que rearticula o caráter racional, cooperativo e público do processo de construção e reconstrução do conhecimento, que se faz ausente no paradigma positivista. No visor comunicativo, o conhecimento, as práticas pedagógicas e as grades curriculares ganham nova alma ao possibilitarem o desenvolvimento do conhecimento científico baseado em proposições verdadeiras, conclusões autênticas e decisões prudentes. Assim, uma formação que tome por base a ação comunicativa recupera a tensão elementar do processo educacional e devolve à Universidade a tarefa de formar cognitivamente, ético-moral e esteticamente o indivíduo.

No entanto, para fazer vigorar a ação comunicativa em todos os níveis do aprendizado acadêmico, é preciso oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa. A ação comunicativa exige a participação interessada de pelo menos dois sujeitos capazes de estabelecer uma relação linguística entre si. A competência comunicativa norteia-se pelos critérios da interação não violenta e a comunicação não distorcida. A única violência aceitável, de qualquer modo, é a coação racional do melhor argumento. Dessa universalidade emana a força capaz de estimular a criatividade e a crítica com vistas à integração e à transformação social.

Por fim, a concepção habermasiana da ação comunicativa, se levada a sério na instituição universitária, permitirá revisar o currículo dos cursos de formação técnica e imprimir outro espírito ao teor cientificista do conhecimento. Tal fato oportunizará ao estudante incluir no programa de estudos, além do aprendizado da ciência, o cultivo da solidariedade, das normas de vivência social, bem como o desenvolvimento e descoberta do eu. O universitário formado no ambiente acadêmico onde vigora a razão comunicativa, com certeza, terá outra cabeça para ler e pensar a realidade objetiva, bem como identificar, interpretar e dissolver patologias do mundo social geradas pela racionalização sistêmica.

Assim, a luta da educação deve se voltar contra os dogmatismos parciais do modelo paradigmático científico positivista, contra a mercantilização do saber e da cultura, contra os processos impositivos e mercadológicos da indústria cultural e da livre concorrência, contra a transformação do indivíduo em mero consumidor passivo de produtos culturais; em suma, contra a **coisificação** do ser humano. Oxalá pudesse a Universidade ensinar aos cientistas e

técnicos o vigor da competência comunicativa a fim de transformá-los em agentes operacionais gestores de uma nova ordem cultural e social, a qual tome por princípio a rejeição da violência e a denúncia de todos os tipos de abandonos, exclusões, dogmatismos e unilateralidades veiculados pela ideologia sistêmica!

5.2. ARTICULAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A REFORMULAÇÃO INTERSUBJETIVO-DISCURSIVA DAS IDÉIAS DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

Objetivo: Refletir sobre a educação, ensejando recuperar intersubjetivo-discursivamente a ideia, papel e desafios que se anunciam à Universidade contemporânea.

5.2.1 Ideias Para Discutir a Reformulação Intersubjetivo-discursiva da Educação

Habermas, através da Teoria da Ação Comunicativa, oferece subsídios para articular uma reformulação intersubjetivo-discursiva da educação, a qual, pretendendo reconectar o ideário pedagógico e científico ao mundo da vida, inclui, como elementar, o aprendizado da razão tridimensional que é validada publicamente pela via racional argumentativa.

Segundo Oliveira (2002, p. 108),

[...] a teoria discursiva do agir comunicativo (tem como propósito), antes de mais nada, dar conta do complexo fenômeno da reprodução social em sociedades marcadas por crises sistêmicas e pelas patologias do capitalismo tardio, decorrentes sobretudo da colonização sistêmica do mundo da vida, fato que engendra falta de sentido, segurança e identidade.

De acordo com essa teoria, a aprendizagem científica se funda na articulação interativa do indivíduo com os três mundos de referência. Desta interação com os mundos referenciais resulta o aprendizado cognitivo da ciência, a vivência das normas e costumes sociais, bem como o cultivo da autenticidade articulada ao desenvolvimento individual do caráter e da personalidade.

Habermas, através da ação comunicativa, em sintonia com Kant, quer recuperar o sentido comunicacional da educação e da ciência, articulando os processos de aprendizagem ao cultivo das diferentes formulações da racionalidade.

Por isso, entende a educação no sentido de um cuidar especial da vida humana nas suas três instâncias relativas (coisas, normas e vivências), a fim de transformar a natureza, renovar a sociedade e formar a pessoa. Desta forma, a educação, como movimento permanente de aprimoramento do indivíduo, deve trilhar o caminho da humanização, permitindo disponibilizar às novas gerações todo o progresso cultural obtido, tanto objetiva quanto socialmente, a fim de que cada um possa constituir uma personalidade autônoma, una e única. Então, nesta perspectiva, educar é favorecer a humanização sem perder de vista os fatores que oportunizem a plena realização das forças essenciais.

Nessa direção segue Kant (1996), quando anuncia que educar é facilitar processos de aprendizagem do humano a fim de que ele produza efeitos racionais sóbrios que facultem a superação da menoridade. Para este autor a educação consiste, pois, no desenvolvimento das três dimensões fundamentais do ser humano, ou seja: a) desenvolver as potencialidades individuais habilitando a identidade pessoal como ser único e irrepetível; b) preparar o cidadão para exercer a solidariedade e aprender a portar-se com dignidade na esfera pública da sociedade civil; c) formar o homem cujo vínculo moral de justificação permita atuar em consonância com toda a humanidade. Para Kant estas três dimensões da razão articulam a totalidade. Portanto, a educação consiste em potencializar racionalmente o indivíduo a fim de que ele seja capaz de autodeterminação e possa, assim, superar a heteronomia.

Habermas, no entanto, com a ideia voltada para a reformulação intersubjetivo-discursiva da educação quer superar a formulação kantiana da subjetividade e recuperar a sua dimensão comunicativa enraizada no pano de fundo a-problemático do mundo da vida. Ante esse resgate comunicativo da razão, entende que é preciso reconstruir a ideia da educação, uma vez que a formação, na modernidade, padece de um unilateralismo cientificista. Resgatar a concepção comunicativa da educação significa nada mais do que rearticular o fundamento da formação humana a partir do horizonte vivo das interações cotidianas. Somente recuperando a força comunicativa do trabalho científico é que poderemos reconectar as ciências ao mundo da vida. “Acredito verdadeiramente [afirma o pensador] que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções.” (HABERMAS, 1993, p. 128-129). Desta forma, “[...] os processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente

numa comunidade comunicativa e pública dos investigadores.” (HABERMAS, 1993, p. 129). Se o princípio que articula os processos de aprendizagem é a comunicação, este princípio deve pretender a validação pública. O caráter público, onde se insere a comunidade dos investigadores, permite o debate argumentativo e acalenta a crítica sobre os aprendizados e descobertas. Por isso, a dimensão comunicativa do conhecimento exige a força racional do melhor argumento como forma de validação dos processos de aprendizagem científica. Habermas concebe que os processos universitários de aprendizagem “[...] vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a ‘nota promissória’ do argumento surpreendente.” (HABERMAS, 1993, p. 129). Assim, os processos de aprendizagem científica inserem-se nas formas comunicativas da ciência, sendo que não é possível produzir qualquer coisa sem comunicação com os demais investigadores.

Ao recordar a velha ideia da Universidade, a qual Humboldt pretendia assentada sobre o processo científico unificado e diferenciado, percebe Habermas que a pluralidade das disciplinas científicas na Universidade corroeu definitivamente a unidade das funções pressupostas pelos reformadores prussianos. Mas, mesmo assim, entende o pensador, os processos de aprendizagem universitária, ao interagirem com a economia e a administração, ainda se mantêm ligados, embora artificialmente, aos processos de reprodução do mundo da vida. Desse modo, a diferenciação das disciplinas exige maior diferenciação no interior da Universidade, diluindo, com isso, a consciência corporativa na consciência partilhada intersubjetivamente. Todos juntos, apesar de fazerem coisas diferentes, enfatiza, realizam um feixe de funções convergentes. Assim, a atividade científica, embora com divisão de tarefas, articula-se comunicativamente. Habermas sinaliza aqui para a harmonia de funções que na Universidade, apesar de distintas, contribuem para o progresso da ciência e para a reprodução do mundo da vida nos seus três pilares supremos.

Embora a diferenciação das disciplinas científicas tenha propiciado uma maior vinculação à superestrutura, Habermas acredita que, ainda assim, é possível resgatar as ciências autonomizadas e diferenciadas e restabelecer a sua conexão com o mundo da vida. Para isso, julga importante ter presente que o mundo da vida se reproduz mediante a renovação das tradições, mediante a socialização dos indivíduos e o desenvolvimento cultural. Os processos de aprendizagem universitária, portanto, não podem articular apenas o aprendizado das ciências, mas

devem contribuir, de uma maneira ou de outra, também para a formação social e estética. Por mais diferenciados e especializados que sejam, mesmo assim esses processos de aprendizagem devem contribuir para manter coesa a síndrome de funções reprodutoras do mundo da vida. Afirma Habermas (1993, p. 127):

[...] que a reformulação intersubjetivo-discursiva da educação, para além de preparar para a pesquisa empírica, deve contribuir para a socialização; para além de preparar cognitiva e profissionalmente o estudante, deve contribuir para uma sólida e bem condimentada formação crítica, moral e política; para além de preparar reflexivamente sobre métodos e fundamentos científicos, deve contribuir com as ciências humanas para a continuidade das tradições e com a teoria da ciência, da moral, da arte e da literatura para a autonomia das ciências no âmbito geral da cultura; para além das disciplinas especializadas, que preenchem diversas funções no mundo sistêmico e se enraízam simultaneamente no mundo da vida. (HABERMAS, 1993, p. 127).

Neste paradigma da aprendizagem interativo-reconstrutivista devem fundar-se, ao que nos parece, em sua essência, os processos de aprendizagem científica e a educação contemporânea.

5.2.2 Universidade e Comunicação: os desafios que se anunciam

Estudos sobre a situação das Universidades contemporâneas sinalizam para uma crescente demanda nos cursos de terceiro nível, bem como, desde que sejam revistos os métodos tradicionais de ensino e pesquisa, a possibilidade de absorção sem comprometer a qualidade do ensino. Assim, ao desafio da inclusão se associa o desafio de renovação metodológica para manter ou até mesmo elevar a qualidade do ensino. A implementação de novas tecnologias como o ensino à distância, a utilização da informática na educação e mesmo dos meios de comunicação, podem surgir como alternativas inovadoras para melhorar a formação geral e articular o anúncio do conhecimento.

Na Universidade contemporânea se destaca também, sobretudo, o desafio de uma adequada relação entre ensino universitário com o mundo do trabalho. Os estudantes necessitam de preparação para o cultivo de habilidades profissionais através do desenvolvimento de competências técnicas e científicas que o habilitem não somente para o desempenho de funções específicas na cadeia produtiva, mas, e principalmente, para o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica. O currículo das faculdades tecnológicas, ao prever o aprendizado de habilidades

profissionais especializadas nos seus planos pedagógicos, não pode perder de vista as demais formulações de racionalidade a fim de formar um técnico competente, perfeitamente integrado no âmbito social, sabendo conviver com os outros e realizado como homem. Aqui, a baliza-mestra aponta para o aprendizado da verdade como pretensão de validade inerente à ação comunicativa.

No entanto, a formação profissional tornar-se-ia lacunar sem uma adequada formação para o desempenho da competência ético-moral do indivíduo. Cabe à Universidade preparar o estudante, juntamente com uma sólida formação científica, para o exercício consciente da cidadania. Enquanto o cultivo de hábitos democráticos permite o aprendizado do debate argumentativo, o questionamento crítico permite o desenvolvimento do espírito de solidariedade no aprendizado da convivência cooperativa. O âmbito público da busca do consenso permite ao acadêmico o aprendizado da ação comunicativa como base racional de toda a atividade humana. Este desafio ético-moral vem ligado a questões sociais como o respeito às diferenças culturais, regionais e raciais, os novos movimentos sociais reivindicatórios, o desafio da inclusão, além de outros que devem ser equacionados no âmbito universitário através de processos de aprendizagem que apontem para o desenvolvimento da competência comunicativa. Aqui, o aprendizado das normas de convívio e da solidariedade universal incide na pretensão de validade cujo teor reivindica uma vida socialmente justa, consciente e corretamente conduzida.

Por fim, a formação de terceiro nível, objeto da Universidade, seria parcial se, no âmbito curricular acadêmico do seu projeto pedagógico, se praticasse o abandono da formação estético-expressivo. De que adiantaria desenvolver uma afinada competência cognitiva se isso não trouxer felicidade e realização pessoal? Demasiado enfadonha seria a vida de um especialista que habilmente manuseia códigos e instrumentos cirúrgicos de alta precisão se ele não estiver atento aos grandes desafios que se anunciam à humanidade como a fome, a exclusão econômica, social e cultural, o analfabetismo, a poluição, o esgotamento dos recursos naturais e muitos outros abandonos. De que adianta ser um exímio e competente profissional do direito, da saúde, da segurança, da educação ou da multifacetada área das engenharias, se tal esforço não resultar na realização das forças essenciais individuais? Portanto, os processos de ensino-aprendizagem universitária precisam oportunizar o aprendizado de práticas de cultivo de si como pessoa una, única e emancipada.

Mas, além do desafio da inclusão comunicativa, o maior de todos os desafios da academia não deixa de ser o de **criar mecanismos para enfrentar criticamente o pensamento único** hoje vigente nos processos de ensino aprendizagem científico-especializada. A inclusão discursiva permite a reflexão e a participação crítica na comunidade comunicativa. Portanto, a formação da competência comunicativa parece ser - além de outros, nas circunstâncias atuais de elevada racionalização sistêmica e abandonos de toda ordem - o mais grandioso e urgente desafio do ensino de terceiro nível nos processos de formação acadêmica. A ativação da racionalidade comunicativa, principalmente nos âmbitos de formação especializada da academia, enseja potencializar o técnico, através da liberação da palavra, a imprimir um caráter responsável, crítico e criativo na formação especializada do estudante.

Mas, além destes, persiste ainda o desafio da democratização de todos os setores da vida social e cultural. A democracia social se alcança com justiça social, que passa pela participação deliberativa da coletividade nos bens materiais e culturais. A democracia social, econômica e política deverá articular-se, necessariamente, pela democracia deliberativa⁴⁹. Ela é o fundamento comunicativo, anuncia Chauí, de todo o processo de reestruturação social civilizacional. “Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a Universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]”. (CHAUÍ, 1999, p. 6).⁵⁰ Através da democratização cultural a Universidade é chamada a colaborar na elevação espiritual da sociedade, possibilitando, pelo livre assentimento de razões, a inclusão efetiva do indivíduo no processo civilizatório. Ela deve poder funcionar como instituição capaz de, exercendo a crítica social, contribuir para o progresso social e político do país, através da produção, da crítica e da disseminação do saber. Oliveira (2002) considera que cabe à Universidade formar

⁴⁹ O conceito de democracia, no pensamento de Habermas, é construído a partir de uma dimensão procedimental, calcada no discurso e na deliberação racional. A legitimidade democrática exige que o processo de tomada de decisões políticas ocorra a partir de uma ampla discussão pública, em que os participantes possam cuidadosa e racionalmente debater a respeito dos diversos argumentos apresentados, para somente então decidir. Assim, o caráter deliberativo corresponde a um processo coletivo de ponderação e análise, permeado pelo discurso, que antecede a decisão. (VITALE, 2006, p. 151)

⁵⁰ Essa ideia está expressa também no artigo “*A Universidade Pública sob Nova Perspectiva*” (CHAUÍ, 2003).

profissionalmente as novas gerações, mas, sobretudo, educá-las em consonância com os anseios sociais e da democracia deliberativa.

Enfatiza que (OLIVEIRA, 2002, p. 115):

[...] a tarefa democratizante da Universidade consiste, portanto, em formar não apenas profissionais e pesquisadores competentes técnica e cientificamente, mas, acima de tudo, cidadãos com apurado senso de justiça, sensíveis à verdade e comprometidos com o bem-estar social. Pessoas morais que exercitem sua cidadania de maneira tão participativa quanto inclusiva nos processos decisórios de sua comunidade local e de seu país.

Para tanto, a Universidade precisa firmar compromisso com a inclusão de todos nos processos de aprendizagem científica, contribuindo para a democratização social e cultural a fim de que a ciência seja colocada a serviço do bem comum e da vida. Desse modo, a Universidade poderá imprimir outro espírito no fazer acadêmico através da formação cultivada de hábitos deliberacionais voltados para a autodeterminação racional, assim como ser instrumento de qualificação ético-moral dos estudantes oferecendo uma competente formação humana, cidadã e profissional. Tal fato contribuirá, sem dúvida, para o aperfeiçoamento das instituições democráticas, para a promoção da justiça, sinalizando para o despertar de um novo espírito de convivência solidária universal. A formação cognitiva, a renovação das tradições e a personalização exigem a vigência da ação comunicativa para articular adequadamente os desafios que se impõem à aprendizagem acadêmica. Enfim, ensinar a aprender e a fazer, a conviver e a ser, eis sua tarefa primeira.

5.3 PROPOSTAS PARA ACIONAR O CULTIVO DA RAZÃO COMUNICATIVA EM ÂMBITOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA

Objetivo: Propor o cultivo da razão triangular nos âmbitos de formação universitária para denunciar o caráter unilateral, superficial e deficitário da razão científica.

A educação formal na modernidade encontrou sua fundamentação unicamente sobre o pilar da racionalidade cognitivo-instrumental-cientificista. Os processos de aprendizagem estão apoiados na razão procedimental, cujo visor articula a objetividade metódica do conhecimento. Esse olhar unilateral produziu perturbações e desequilíbrios nos processos de formação. Em razão disso, a

educação formal enfatizou a formação da competência técnica. Consequentemente, limitou a formação humana unicamente em vista do caráter utilitário do conhecimento. Assim, a vigência exclusivista da razão instrumental gera desequilíbrios na formação humana. Habermas dedica todo o seu esforço para desocultar essas dissonâncias no processo evolutivo das sociedades ocidentais. Entretanto, não fica apenas no diagnóstico. Para a dissolução e cura das patologias da racionalização moderna, propõe a razão comunicativa. Esta, na sua formulação dialógico-interacional-crítica multiabrangente, apoiada no mecanismo da ação comunicativa, permite reprimir os estrabismos da razão científica e resgatar a vida humana na sua totalidade de sentido. Assim, a tese habermasiana da comunicação visa a atingir simultaneamente dois alvos: de um lado, denunciar a visão parcial e estreita da razão científica; de outro, anunciar que ainda é possível rearticular a unidade de sentido perdida, acionando o potencial reflexivo-crítico implícito na razão comunicativa. Com isso, o pensador quer demonstrar que a razão comunicativa, através da ação comunicativa, constitui-se num caminho alternativo para reeditar a formação humana evitando unilateralismos e promovendo a totalidade. Para tanto é preciso acionar nos âmbitos de formação científica a aprendizagem equilibrada das instâncias teórica (5.3.1), prática (5.3.2) e estética (5.2.3), da racionalidade. Isso permite, segundo Habermas, sinalizar para a correção dos rumos da modernidade, a qual caminha, resolutamente, para um fim trágico. Tal pleito implica em reinventar a Universidade e a educação a partir de uma formulação de razão multiabrangente, cuja processualidade intersubjetivo-discursiva se instaura via linguagem. Por fim, o aprendizado da ação comunicativa deverá produzir no acadêmico das áreas técnicas uma atitude de permanente inquietação ante as pretensões de validade. A atitude comunicativa permitirá produzir um cientista crítico problematizador, sem correr o risco de perder de vista a totalidade de sentido como reivindicação idealizadora da educação para o século XXI.

5.3.1 Razão Teórico-cognitiva: aprender a conhecer e fazer

Objetivo: Oportunizar a formação de profissionais comprometidos com a verdade, mediante o aprendizado crítico-reflexivo do saber científico tecnicamente aplicável.

O cuidado da dimensão cognitivo-instrumental da razão está diretamente vinculado ao aprendizado da verdade em consonância com os conhecimentos

produzidos pelas ciências empírico-analíticas. A formação teórica, cujo objetivo visa a oportunizar a aprendizagem cognitiva de saberes a respeito do mundo natural e adquirir uma qualificação profissional, enseja o desenvolvimento da competência técnica. O acadêmico precisa não apenas saber o resultado da pesquisa ou uma adequada compreensão das teorias formuladas e testadas objetivamente, mas, sobretudo, aprender a desconstruir e reconstruir os caminhos do conhecimento. Delors (2003) fala, neste sentido, que o estudante tem de aprender a conhecer e aprender a fazer. Por isso, os processos de aprendizagem universitária devem oportunizar que se refaça o experimento científico quantas vezes forem necessárias. Assim, o cultivo da verdade, da utilidade e da eficácia, como pretensões do conhecimento objetivo, implica no aprendizado da pesquisa e articula-se reconstrutivamente por meio do desenvolvimento de teorias, bem como no treinamento de habilidades e práticas. O foco de abordagem incide no cultivo cognitivo do saber científico sob o visor metodológico da razão instrumental.

Este aprendizado cuidadoso do saber científico vem provocado pela curiosidade humana. Aristóteles afirmava que o homem é um ser, por natureza, desejoso de saber a verdade. Atizado pela curiosidade o homem se lança no mundo para conhecê-la. Esta ânsia, articulada pela capacidade de pensar e perguntar, instaura-se em torno da busca e não da posse da verdade. A busca da verdade, e não a sua posse permite ao homem ser incansável na articulação e rearticulação do pensar. Nesta direção, o perguntar, aguçado pela curiosidade, instaura o movimento ativo em direção à objetividade do mundo. Assim, os conteúdos - previstos no plano pedagógico do curso - que a Universidade oferece ao acadêmico precisam permitir o desenvolvimento da capacidade de problematizar, ou seja, devem ensinar tanto o aprendizado do saber já instituído e comprovado quanto estimular a geração de novos saberes, permitindo imprimir à verdade um caráter criticável.

Todo o saber deve constituir-se num caminho trilhado desinteressadamente. Produzir ciência com responsabilidade implica ter consciência da sua fronteira, bem como estar atento às repercussões nos organismos social e natural. Devemos fazer ciência com consciência, diz-nos Morin (2008). Trata-se de abrir espaços nos currículos e nas ações universitárias para oportunizar o cultivo da verdade e, assim, produzir ciência capaz de transformar o mundo natural e adaptá-la ao desejo humano sem agressão ao meio e sem prejudicar os outros na sua alteridade. A escola precisa rearticular harmoniosamente o desenvolvimento das dimensões

humanas, cuidando que os ideais sejam fonte de sentido e inspiração inesgotável. Portanto, o cuidado da dimensão cognitiva da razão permite ou deve ensinar que o estudante possa querer compreender o mundo objetivo na perspectiva de desocultar a verdade com responsabilidade, ou seja, de saber para proteger e cuidar aquilo que é patrimônio da humanidade. O mundo não tem dono, diz um adágio popular, nem os conhecimentos produzidos pela ciência sobre o mundo têm um proprietário. O mundo está à nossa disposição para ser desfrutado e cuidado. O homem é o único responsável, e poderá fazer isso se movendo pelos parâmetros da ação comunicativa.

Educar é cuidar do humano, porque pela educação buscamos mais perfeição, nos realizamos como pessoas, como seres de inteligência, capazes de relações, de sensibilidade. A realização desses fatores implica em processo contínuo de aprendizagem e de recomeço. A escola, como o lugar onde estes elementos fundamentais da natureza humana se articulam, deve estar preparada para conceber reconstrutivo-interativamente a melhor forma de os realizar. Realizar é tornar algo atual, presentificar. Por isso, realizar a inteligência é promover o aprendizado de uma dimensão da razão, ou seja, aprender a pensar, a perguntar, a problematizar, a exercitar a atenção, a memória, o ouvido, o olhar. Pensar realiza uma das múltiplas formas da natureza humana, a sua dimensão espiritual.

O pensar permite que possamos ver o mundo com os olhos da consciência, a fim de que façamos, por este meio, uma leitura individualizada do mundo. Ler não consiste apenas em soletrar palavras ou decodificar símbolos linguísticos. Ler é abrir-se para a compreensão do mundo que nos cerca em suas diversificadas manifestações. O primeiro ato de ler o mundo se dá pelo perguntar. Quando não sabemos, perguntamos. Perguntamos porque não sabemos e precisamos saber, desejamos saber e queremos saber para nos situar no mundo. Portanto, o ato de perguntar é o ato individualizado de abertura do mundo na sua forma mais pura. Lemos o mundo com os nossos olhos, ou seja, com a bagagem cultural do mundo da vida que nos assiste e do qual nos abastecemos permanentemente.

A inteligência permite ler o mundo a partir de dentro, a partir das essências, a partir do constitutivo que informa o sentido de cada coisa. O mundo é inteligível, basta que a ele direcionemos nossas antenas problematizadoras para tirá-lo a limpo. O mundo se oferece para ser compreendido, desvelado, tirado do escondimento e apresentado à inteligência com sentido, portanto, explicado e compreendido. Esse

oferecimento significa que o mundo está aí, disposto, aberto e à espera da nossa compreensão. O cultivo da inteligência, da dimensão teórica da razão, permitirá qualificar o estudante para alcançar este mundo. A interpretação do mundo que cada um oferece é única, assim como é único o indivíduo que o interpreta. Cada leitura do mundo é feita por um viés, uma perspectiva que nos orienta como pano-de-fundo e como objetivo. Cada ponto de vista é a vista de um ponto, diria Boff. Por isso, a leitura que fazemos do mundo é uma leitura pessoal capaz de articular elementos da vida prática e estética com conteúdos objetivos. Ler é ver dentro das coisas o que elas são. É ultrapassar as sombras e nebulosidades da aparência.

A Universidade deve estar atenta para o cultivo da reflexão como meio privilegiadamente humano para desvelar o mundo. Aprender a reflexão é aprender a ver o mundo da perspectiva crítica. O cultivo da dimensão reflexiva permite que o ser humano se articule como humano, passando a limpo o que o rodeia, dando ordem ao suposto caos. Refletir, pensar, suspeitar, inquietar-se diante do mundo desconhecido, eis uma das dimensões da racionalidade que nos leva à aproximação da verdade. Queremos a verdade. Nossa reflexão articula-se na inquietude que sempre somos por causa da verdade. Diante dela silenciemos, sossegamos até que novas suspeitas se articulem. Sem ela reinstaura-se a inquietude.

O cultivo da capacidade reflexiva permite articular nossos passos na direção da autonomia. Refletir, pensar, é de certa forma, realizar a liberdade e poder, com isso, dizer de um jeito muito original este mundo que lemos. Dizer o mundo de forma própria permite realizar a autonomia. Portanto, a escola, ao se propor desenvolver a dimensão intelectual-cognitiva, precisa oportunizar ao educando a leitura do mundo na perspectiva crítica, para poder dizê-lo, reconstruí-lo. A capacitação reflexiva permite desenvolver a ciência, articular projetos, sempre num projetar projetando. Portanto, a inteligência teórica nos sinaliza sempre para a direção da verdade. Queremos verdade, sempre a verdade. Ela coordena nossa busca angustiada de ser mais, de aperfeiçoamento. A busca da verdade realiza, em parte, o sentido da educação como preparação para o exercício futuro da liberdade plena. Não há autonomia sem o desenvolvimento da capacidade plena de pensar; por outro lado, não há um pensar autêntico sem autonomia. Segundo Habermas, a autonomia é a propriedade da vontade de para si mesma ser lei.

Educar é educar-se, é aprender a conhecer e aprender a fazer, bem como se fazer no processo constante e permanente que sempre somos. Por isso, a educação

articula a reflexão e a reflexão promove a educação num círculo permanente de aperfeiçoamento que vai até a morte. Pensar a partir da cultura geral e dos conhecimentos oferecidos pelas ciências, ou seja, repensar o que os outros já pensaram de certa forma para saber tirar ideias novas dos velhos pensamentos. Reconstruir os saberes significa ter a capacidade de articular e reinventar o novo a partir do velho, do já dito, do instituído. A isso deve chegar a formação humana. Todavia, para tanto precisa mudar de método. Substituir a metodologia da repetição dos saberes prontos e oportunizar, com isso, que a partir desses saberes o educando seja apto a suplantá-los, a ir além, a reconstruí-los de forma própria e verdadeira, respeitando a caminhada realizada pela humanidade. Quando tivermos uma escola e uma Universidade capazes de articular o desenvolvimento da capacidade cognitiva de forma audaciosa e crítica segundo os fundamentos do *logos* comunicacional, então teremos um mundo melhor, mais justo e mais belo. O aprendizado da razão teórica deve coincidir com o aprendizado das demais formas de racionalidade, para que o aluno não adquira somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências e habilidades que o tornem uma pessoa apta a saber utilizar no futuro os conhecimentos adquiridos no presente.

5.3.2 Razão Prático-moral: aprender a viver junto com os outros

Objetivo: Amparado na compreensão comunicativa do sentido da vida coletiva e da interação social, formar cidadãos solidários, comprometidos com o ideal de justiça e, ao mesmo tempo, agentes cooperativos de transformação social.

O mundo social atual é regido, muitas vezes, pela violência e pela desesperança, as quais alimentam potenciais destrutivos e acirram conflitos de toda ordem. Na perspectiva da formação humana total entra no foco luminoso dos desafios da educação o aprendizado da convivência solidária com os outros no mundo social, como forma de cultivo da não-violência como princípio regulador da ação comunicativa na solução de conflitos ou situações problemáticas oriundas do mundo da vida. “O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação no século XXI.” (DELORS, 2003, p. 98).

O homem é um ser essencialmente comunicativo, porém, nasce egoísta. As relações humanas se objetivam na tríplice referencialidade mundana, ou seja, no contato com o mundo objetivo, na relação com os outros iguais, e no confronto íntimo consigo mesmo. O processo educativo que busca a totalidade se articula, portanto, também em torno do aprendizado da racionalidade prático-moral, visando a transformar o educando num “[...] eu social solidário [...]” e cuidadoso, através da compreensão do sentido da vida coletiva e da história social humana. (CABRAL PINTO, 1997, p. 526-527). A solidariedade e a justiça são os princípios de validade que orientam esta perspectiva aprendente da razão comunicativa no mundo social. Toda ação social, para obter o selo da racionalidade, vive da pretensão de correção normativa em relação ao mundo social. Tal aprendizado deve propiciar a interação social visando a libertar o mundo da vida social de toda espécie de obscuridade, abandono e violência, dissolvendo as patologias sociais e educacionais e, assim, instituir o regramento necessário para um adequado convívio humano. O cultivo da justiça articula-se em torno do princípio do entendimento. Este exige o diálogo interativo como fator primordial. A ação regulada por normas é o balizamento que orienta comunicativamente este aprendizado. Por isso, as proposições prescritivas do mundo social se encontram sedimentadas nas ciências jurídicas. Aqui o direito é o articulador formal que vai regular as relações sociais.

O homem não é só capacidade cognitiva direcionada a produzir e reproduzir conhecimentos acerca do mundo objetivo, aprender ciências, teorias, conteúdos, classificações, habilidades técnicas, produzir mercadorias. A escola, como o lugar do aprendizado da totalidade dos saberes, seria absolutamente incompleta se articulasse apenas a dimensão cognitiva do espírito humano. Aliás, é oportuno lembrar que a concepção de escola no paradigma educacional da modernidade privilegia o aprendizado repetitivo das ciências empírico-analíticas. Aprendizado esse que independe e despreza o aprendizado da capacidade de viver junto e com os outros. O protótipo humano a ser formado busca inspiração no modelo do profissional competente e cientificamente preparado para resolver problemas do mundo sistêmico. O ideal pedagógico vigente assenta-se no treinamento cognitivo ou adestramento para reproduzir única e exatamente o que outros já pensaram. A vigência da razão instrumental na escola, por isso, reprime a criatividade, considerada perda de tempo e dinheiro pelos burocratas. Enfim, é um modelo pedagógico assentado no desencanto de um mundo oferecido unilateralmente pelo

visor cientificista. O homem não consoma suas potencialidades no aprendizado da ciência. Aliás, elas nem mesmo conseguem por si mesmas articular a pergunta sobre o seu próprio sentido. Portanto, não constituem o todo do pensar humano, como pretendia o positivismo e, quem sabe, o iluminismo. Atingem apenas o caráter aparente da totalidade do mundo.

O indivíduo se articula como homem, se faz homem, num contexto de relações horizontais, as quais permitem olhar no rosto e no olho do outro e conviver com ele, apesar das diferenças culturais e individuais que os separam. O reconhecimento da diferença oportuniza que possamos pautar nossa vida social a partir de princípios universais, isto é, que valham para todos, que estejam acima e superem a pluralidade. Essa dimensão humana das relações precisa ser cultivada. Ali cabe a intervenção da escola para oportunizar, juntamente com o ensino das ciências, o aprendizado do espírito de solidariedade, do respeito mútuo, da compreensão, da convivência fraterna, da partilha e da descoberta da alteridade. Viver com os outros não é tarefa fácil. Nesta relação respeitosa ocorre o aprendizado dos limites, ocasião em que vai se formatando no indivíduo o próprio conceito de justiça.

O convívio social no âmbito da Universidade deve ensejar e propiciar o desenvolvimento do sentimento de solicitude fraterna, do espírito de compaixão, da ternura humana. Sentimentos estes que articulam o espírito humano em seus laços sociais mais profundos. Aprender a ternura aprender a cultivar os sentimentos para com os outros, aprender que não somos ilha, que somos o que somos porque os outros estão aí ou estiveram ao nosso lado e que a eles devemos nossas mais gratas e profundas articulações em relação à vida e à nossa personalidade. Na grandiosidade dessa relação social, o outro ainda pode nos servir como modelo, como protótipo humano a partir do qual nos reinventamos e articulamos e orientamos nossas ações e visões de mundo. Em certa medida somos um plágio. Isso significa que não somos apenas pura invenção. Nos inventamos e descobrimos a partir de modelos pré-definidos que nos sejam agradáveis e merecedores da nossa simpatia. Portanto, a Universidade, como articulação modelar de uma mini-sociedade, precisa estar atenta para o cultivo da convivência sem deixar de lado uma sólida formação teórica do estudante.

Neste sentido, oportunas são as considerações de Delors (2003, p. 97), presidente da Comissão Internacional da UNESCO sobre a educação para o século XXI:

[...] cabe à educação, como missão, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e ao mesmo tempo levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Viver com os outros no respeito e na liberdade de cada um, implica numa vivência articulada segundo o princípio ideal da justiça. Aprender desde cedo a viver e a praticar a justiça permitirá a formação cidadãos ativos sabedores dos seus direitos e deveres, críticos e autônomos e, acima de tudo, capazes de saber ler reinterpretando o mundo social e o conceito de justiça a cada época. Isso permitirá atualizar as regras de vivência segundo as ênfases que se articulam no tempo, segundo as conquistas da ciência, os avanços da técnica, os novos conhecimentos que se interpõem na modificação das relações. Mas o que é básico é que a escola possa permitir não só o cultivo da ação correta e racionalmente justificada, mas que saiba cuidar de rever e adequar em cada momento histórico o próprio conceito de justiça. Neste sentido o jovem deve aprender o mais cedo possível o sentido do dever e a sua vivência prática. Com certeza, se isso ocorrer, saberá no futuro articular a noção dos limites no convívio respeitoso com os outros. Portanto, razão prática e razão teórica são a expressão viva de duas das três faces do triângulo equilátero que fundamenta e articula a racionalidade humana. Diante disso, a escola, como instituição onde a ideia de educação deve realizar a perfeição máxima, tem como tarefa promover o aprendizado equilibrado tanto da ideia de verdade quanto do senso de justiça.

5.3.3 Razão Estético-expressiva: aprender a ser

Objetivo: Formar homens de sensibilidade e autodeterminação, capazes de viverem autenticamente seus ideais, dominarem os impulsos vitais essenciais e serem felizes.

A vida humana não se consuma no agir racional relativo a fins e relativo a normas. Ela articula-se, fundamentalmente, na subjetividade, lá onde cada um

marca encontro consigo e somente ele tem acesso exclusivo. Este é um acesso privilegiado, segundo Habermas, porque não é franqueado a outros, a não ser através de processos e técnicas especiais da Psicologia e da Psiquiatria. Esta subjetividade constitui um mundo particular, formado pelas vivências e experiências individuais acumuladas. O mundo individual pode-se dizer, constitui-se num grande útero⁵¹, de onde saímos e para onde voltamos constantemente. É a fonte mais profunda do nosso refúgio interior, o núcleo articulador central donde jorra a força da vida. Qual uma bolha carregamo-lo conosco para onde formos, e serve-nos como abrigo acolhedor e base de lançamento de todas as nossas idealizações. Em torno desse mundo pessoal Habermas articula como balizadora a pretensão de autenticidade. A ação somente é racional do ponto de vista subjetivo se carregar consigo a intenção de expressar sinceramente o que se pretende. Nesse âmbito, portanto, o critério de racionalidade das ações dramatúrgicas implica na veracidade de nossas expressões. Isto implica em avançar sinais claros e evidentes do que realmente se pretende. A colocação em pauta da pretensão de sinceridade nas ações dramatúrgicas tem o objetivo de excluir do processo do conhecimento toda e qualquer intenção que não esteja devidamente explicitada.

Na perspectiva da formação subjetiva da sensibilidade, entra na mira o mundo estético do sujeito, cujo processo educativo se articula em torno da dimensão racional estético-expressiva. Por isso, a educação precisa visar à transformação do educando num “[...] eu-próprio-autêntico [...]” (CABRAL PINTO, 1997, p. 527), capaz de manifestar expressivamente os atributos da sensibilidade. O foco, portanto, é a realização humana através de uma vida boa e feliz, ensejando o desenvolvimento das forças essenciais. O cultivo da beleza articula-se na individualidade expressiva do encontro consigo. Despertar e fomentar a imaginação e a criatividade, o gosto pela virtude da beleza, a sensibilidade, a capacidade de ver, escutar e falar é tarefa individual intransferível no cultivo de si. Cabe à escola, além disso, oportunizar que o educando cultive uma personalidade que tenha na sinceridade a idealização máxima

⁵¹ “Antes do parto, ali estávamos, há meses, abrigados no útero materno. Perdura em nós certa nostalgia daquele espaço-tempo de pura fruição e nutrição, quando se formaram os nossos órgãos, a delicada cartilagem que se tornaria nosso esqueleto, os membros e a cabeça que, além do cérebro, guarda as sete janelas de quatro dos cinco sentidos. Terra e semente regadas a ternura. Antes que emergisse a nossa consciência, já éramos na consciência de nossos pais. Não só projeto mas também ato; não só verbo, mas também carne, em gestos e sussurros que unem corpos e espíritos, e fazem do amor sedutora liturgia, cujos signos arranham delicadamente o silêncio, reviram a morte pelo avesso e irrompem em êxtase, trazendo, na perda de si, o encontro com o outro. Ali brotou nosso ser.” (BETTO, 1995, p. 213).

na orientação do seu agir. O desenvolvimento da capacidade de representar a si mesmo como “eu autêntico” passa pelo processo de identificação.

Importa aqui desenvolver no educando o ideal da autenticidade levando em conta o princípio de originalidade para, assim, tematizar o humano como ser de infinitas possibilidades, como ser em aberto, capaz de aprendizagem permanente, como ser que articula sua identidade na relação intersubjetiva, como ser que nunca está completo, acabado, mas sempre por fazer-se como tarefa essencial, por tomar nas próprias mãos as rédeas do destino da sua vida. Cada qual tem uma maneira própria de expressar-se, de ser, de ver o mundo, de aprender, de reconstruir os conhecimentos, de formatar sua identidade e de articular o desenvolvimento de suas capacidades, de encarar e questionar o mundo em que vive, de dizê-lo e dizer-se. A identidade individual só tem sentido, só se realiza no encontro sincero e autêntico consigo mesmo e com os outros. O cultivo da sinceridade articula a dimensão estético-expressiva, onde o eu pessoal representa a si mesmo na ação dramática. Assim, o aprendizado da sinceridade é uma dimensão valorativa da qual a formação escolar e universitária não pode descuidar. O desenvolvimento total da pessoa previsto na educação estética enseja o cultivo do homem individual, virtuoso, apreciador do belo, imaginativo, criativo, admirador, pensador, enfim, capaz de despertar e desenvolver as capacidades e os talentos que lhe são inatos. No representar-se da vida o indivíduo vai descobrindo-se e reinventando-se permanentemente. Assim, falar, escutar, silenciar, meditar, refletir, ver, apreciar etc., são fatores indispensáveis do cuidadoso aprendizado do eu. O encontro consigo, o cultivo da dimensão interior, é sempre um ato silencioso, reflexivo e introspectivo. É no silêncio interior que as opções são feitas e que as decisões são tomadas. Por isso, é imperativo cuidar do desenvolvimento do eu, uma vez que é em torno dele que se articulam os aspectos fundamentais do ideal de humanidade, a qual se plenifica em cada um de forma diversa e única.

Em síntese, o paradigma pedagógico comunicacional articula-se apoiado em três formulações distintas e interconexas de racionalidade. Estas formulações vêm alicerçadas nos três pilares fundamentais que abastecem a vida humana, ou seja, verdade, justiça e felicidade. De modo geral, a estrutura pessoal do educando, na sua essência, é de natureza unitária; porém, sua formação precisa ser encarada de forma multidimensional. Ao articularmos o aprendizado das diferentes formulações

de razão, percebemos que cada uma delas não preenche, senão parcial e unilateralmente, a totalidade de sentido que envolve a natureza humana. Portanto, a figura imagética do triângulo equilátero torna-se aqui sugestiva para demonstrar essa estrutura trifásica da razão comunicativa, uma vez que a educação precisa ancorar-se, de forma equilibrada, em seus equidistantes pilares referenciais. Assim, articulando-a face por face, no que concerne ao âmbito cognitivo, o objetivo ensejado pela educação visa a transformar o acadêmico das nossas Universidades num profissional competente e responsável, avisado, crítico e devidamente atento às possíveis repercussões dos seus experimentos e invenções nos mundos referenciais. Relativo ao âmbito prático-moral, o fim intrapedagógico da formação especializada deve instaurar-se com vistas à transformação do acadêmico num agente de solidariedade e gestor público da transformação social. Na dimensão de ordem estético-expressiva da razão, o fim educacional almejado pela formação técnico-científica deve articular a transformação do estudante numa subjetividade autêntica, cujo caráter reflexivo permita o cultivo e desenvolvimento da expressividade, da beleza e da sensibilidade na inquietante busca da felicidade.

5.4 CONTRIBUIÇÕES SUGESTIVAS PARA JOGAR LUZ AO TRABALHO DAS COMISSÕES DE GRADUAÇÃO, DE PESQUISA E DE EXTENSÃO

Objetivo: Propor, junto às Comissões de Graduação, Pesquisa e Extensão, a discussão de alternativas que possam contribuir para a formação crítica do acadêmico.

Para imprimir outro espírito na formação universitária especializada, necessário se faz acionar a razão comunicativa junto às diversas comissões que planejam e orientam a vida acadêmica nas instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão, as quais constituem-se nos pilares básicos que articulam a ideia de Universidade contemporânea. A formação universitária tem de garantir o cumprimento das exigências da razão comunicativa - nos níveis teórico, prático e estético - se quiser assegurar a ideia de uma formação crítica do cientista, ou seja, precisa estar atenta para oferecer uma sólida formação teórico-cognitiva e técnica, ensinando a conhecer e a fazer; precisa, ao mesmo tempo, atender exigências de natureza ético-moral, ensinando a conviver solidariamente; e por fim, este ensino

tem de produzir efeitos formativos também em relação à realização das forças essenciais individuais, ensinando a ser e buscar a felicidade.

A Universidade, ao que nos parece, tem cumprido a contento o papel de formar cientistas e técnicos com larga capacitação teórica e desejada habilitação técnica. O núcleo das disciplinas previstas na grade curricular dos planos pedagógicos dos cursos oferecidos assim o demonstra. Todavia, uma análise detalhada desses planos e grades curriculares indica um reduzido esforço em produzir, juntamente com a formação teórica, a formação humana e cidadã do acadêmico. O ensino universitário, ao contemplar minimamente as dimensões da razão ético-moral e estética, não alcança a desejada formação crítica dos egressos. Ao ignorar as exigências da razão comunicativa, o trabalho de formação científica exclui a negatividade reflexiva possibilitadora da problematização, corroendo sua vinculação com o mundo da vida.

Para tentar corrigir os unilateralismos e irracionalidades da formação universitária, avançaremos aqui algumas propostas que, acionando a ação comunicativa através das comissões de graduação, de pesquisa e de extensão, poderão jogar luz no campo educacional universitário, especialmente nos processos de formação científico-especializados.

As **Comissões de Graduação** têm um papel de fundamental importância no acompanhamento da formação acadêmica. Além de manter um controle efetivo sobre o percurso acadêmico do aluno, elas são responsáveis pela organização, coordenação e planejamento dos cursos de graduação. Cabe-lhes a tarefa de elaborar e propor ao exame do respectivo conselho departamental a proposta pedagógica, a qual servirá como marco referencial que orientará a formação acadêmica dos cursos de graduação em nível de bacharelado e licenciatura. No plano pedagógico são previstos os objetivos, o perfil do curso e do egresso, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os estágios, o trabalho de conclusão, o desenho curricular, a grade curricular, as súmulas das disciplinas, os recursos e os procedimentos de avaliação. Isto é, o plano prevê um conjunto de ações que, articuladas entre si, objetivam oportunizar uma formação acadêmica de elevada qualificação.

Atuando junto às comissões de graduação, a razão comunicativa oportunizará uma leitura atenta e uma permanente reavaliação da proposta pedagógica dos cursos de graduação, procurando adequar as exigências da racionalidade cujo teor

deverá articular, simultaneamente, uma sólida formação de natureza teórica para atender às exigências da pretensão de verdade sobre conhecimentos relativos ao mundo natural objetivo, uma elástica e bem-sedimentada formação de natureza prático-moral, capaz de atender convenientemente às exigências racionais práticas de uma vida social regulada por relações corretas, que oportunizem a descoberta do outro e uma convivência justa, e também que atenda às reivindicações de uma formação que habilite o indivíduo a descobrir-se, a cultivar-se, a viver uma vida boa, realizar-se como homem e ser feliz.

Assim, o currículo dos cursos de graduação precisa contemplar equitativamente, no desenho curricular previsto no respectivo Plano Pedagógico, as exigências de outras dimensões da razão, tais como as formulações prática e estética, ampliando a visão de mundo do acadêmico. Esta nova matriz curricular, tendo por base a razão comunicativa, permitirá repensar em outros termos a formação científica especializada, bem como dotar de outro espírito os planos de ensino, as metodologias adotadas, as práticas pedagógicas e a avaliação do aprendizado.

A ação comunicativa, pelo caráter interacional que lhe é inerente, oportunizará que alunos e professores, pela via pública da interação argumentativa, repensem coletivamente os conteúdos, as metodologias e planos de ensino das disciplinas, procurando atender às exigências racionais nos níveis teórico, prático e estético. Orientadas pelo teor deliberativo da razão comunicacional, as Comissões de Graduação estarão mais bem-equipadas e assessoradas racionalmente para avaliar, propor ações e manifestarem-se a respeito da organização curricular, bem como de matérias e programas de ensino. O aporte tridimensional interativo-discursivo da ação comunicativa deverá servir como paradigma para explicitar as irracionalidades e unilateralismos vigentes nos currículos e conteúdo dos cursos, bem como propor que o ensino universitário, nas faculdades de natureza técnica, continue formando cientistas competentes, porém munidos de um espírito avisado quanto aos desequilíbrios e patologias que seus inventos poderão causar na natureza orgânica, na sociedade e no indivíduo.

Portanto, as comissões de graduação, se quiserem oportunizar a formação total do estudante, não podem perder de vista o caráter interacional-discursivo da racionalidade comunicativa, atendendo equitativamente a todos os seus registros. Contemplando amplamente nos planos pedagógicos as instâncias teórica, prática e

estética da razão, estarão essas comissões contribuindo para a recuperação dialética da tensão entre adaptação e autonomia, desarticuladas na modernidade pela racionalização instrumental sistêmica.

Às **Comissões de Pesquisa**, no âmbito dos cursos de graduação, cabe formalizar diretrizes e normas para orientar o desenvolvimento da pesquisa científica que atenda às exigências mínimas de racionalidade. Tais diretrizes visam a desenvolver no acadêmico a competência científica, oportunizando o aprendizado do processo de pesquisa como processo de aprendizagem desconstrutivo-reconstrutiva do conhecimento. Para isso, dever-se-á levar em conta o modelo hermenêutico reconstrutivo da razão comunicativa. Uma pesquisa bem adequada aos princípios comunicativos evitará unilateralismos e irracionalidades comuns no mundo da produção do conhecimento científico.

Penso que as comissões de pesquisa poderiam agir junto à graduação na formação de novos pesquisadores, atuando diretamente no acompanhamento, orientação e avaliação dos projetos relacionados aos trabalhos de conclusão de curso. É uma oportunidade ímpar no sentido de fazer com que o acadêmico ensaie os primeiros passos e aprenda recortar, por conta própria, um determinado aspecto problemático da realidade, e elabore um projeto de pesquisa ciente de que precisa atender às exigências de uma razão ampliada, ou seja, deve contemplar a dimensão teórico-cognitiva, como desconstrução-reconstrução do conhecimento já existente; deve também contemplar a dimensão prático-moral atendendo às exigências normativas da comunidade humana de maneira geral e, também, deve atender às exigências da realização humana de natureza pessoal. Assim, todo projeto de pesquisa deve contemplar articuladamente no seu programa os três princípios supremos que articulam a vida humana, ou seja, a verdade, a justiça e a felicidade. Estes pilares referenciais são exigências incontestáveis da razão comunicativa que deverão ser levados em conta sempre que ocorrerem problematizações nos mundos de referência. Sem eles todos os projetos de pesquisa científica ficam compartimentados, caindo em unilateralidades prejudiciais ao desenvolvimento humano e da sociedade.

A pesquisa científica deve estar atenta a esses balizadores supremos que orientam a vida humana, e os trabalhos de conclusão de curso são a oportunidade de aprender a pesquisar com ética e responsabilidade, despertando no estudante uma harmoniosa articulação da ciência com a vida. Para fomentar junto aos

acadêmicos o aprendizado da pesquisa e da construção de objetos de pesquisa científica, as comissões de pesquisa de cada unidade universitária, juntamente com as comissões de graduação, deveriam promover, a exemplo dos salões de iniciação científica, eventos que estimulem o jovem conceber e desenvolver projetos de pesquisa. Tais eventos podem ser materializados mediante a organização de fóruns de pesquisa na unidade ou em nível dos próprios departamentos para incentivar, divulgar e exercitar o processo da pesquisa científica, premiando os melhores trabalhos. Também para que o estudante aprenda desde cedo a apresentar, debater e defender suas posições, para que se exercite na crítica argumentativa como a melhor forma de desconstruir-reconstruir conhecimentos.

Outro espaço que poderia ser aberto para incentivar o aprendizado do processo de pesquisa comunicativa são as oficinas pedagógicas como um lugar propício para fazer o estudante pensar, descobrir, inventar e exercitar-se na arte da exposição dialogada, da crítica fundamentada, da correção construtiva dos projetos e, assim, oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa. As oficinas pedagógicas de pesquisa seriam espaço apropriado para exercitar a desconstrução crítica do conhecimento e a sua reconstrução mediante o visor comunicacional. Seriam espaços em que o aluno poderia inteirar-se de um visor mais ampliado de razão para assessorar qualitativamente o processo de desenvolvimento da pesquisa. Que o aluno pudesse ali aprender o procedimento comunicacional e exercitar junto a seus pares e professores a prática da ação comunicativa através das pretensões de validade.

As oficinas pedagógicas, se bem orientadas e planejadas, poderiam constituírem-se em excelente oportunidade para cultivar a arte de comunicação e recuperar a racionalidade comunicativa em todas as suas formulações e linguagens, impedindo que a formação universitária caia em unilateralismos indesejáveis. Tais eventos poderiam servir, entre outras ações, para oportunizar a discussão dos currículos, para repensar as práticas pedagógicas adotadas, para rever os sistemas de avaliação previstos nos planos pedagógicos. Nas oficinas pedagógicas poder-se-ia oportunizar também a discussão crítica do próprio plano pedagógico do curso, especialmente no que tange ao perfil do curso e do egresso, às competências e habilidades previstas como exigências mínimas do processo de formação e o núcleo das disciplinas teóricas que compõem a base curricular dos cursos. Poder-se-ia ainda, se bem conduzida e articulada pelos departamentos, servir como espaço para

a partilha das experiências de estágios obrigatórios previstos no plano pedagógico, a desconstrução discursivo-reconstrutiva dos programas, ementas e planos de ensino para as licenciaturas, articulando-os aos trabalhos de conclusão de curso como oportunidade para conceber, desenvolver e expor num plano de aula o projeto de pesquisa. Quão salutar seria se pudéssemos criar espaços para o debate e discussão dos planos de ensino e ementas das disciplinas, ou até mesmo a construção comunicativa das regras de convivência acadêmica.

Enfim, as comissões de pesquisa poderiam promover, mediante as ações expostas, uma aproximação dos alunos ao plano pedagógico do curso, oportunizando a crítica construtiva e sua reformulação, se necessária, atendendo os anseios da comunidade acadêmica e da sociedade. Isso oportunizaria que desde cedo o acadêmico pudesse confrontar seus anseios individuais com os objetivos e perfil do curso, ou seja, pudesse questionar-se sobre se é realmente isso que busca e deseja, se essa é, de fato, sua vocação. Poder-se-ia oportunizar também o estudo crítico e confronto de planos pedagógicos de diferentes cursos, onde o estudante possa entrar em contato com outras áreas do conhecimento científico e desse modo adequar, rearticulando, quem sabe, o seu projeto de vida pessoal. Agregado ao desenvolvimento da competência comunicativa, se estaria oportunizando um amplo conhecimento da vida acadêmica, dos diferentes cursos que a Universidade oferece, dos objetivos de cada um deles através do estudo do perfil do curso e do egresso que está previsto em cada plano individualizado. As comissões de pesquisa e graduação, assim, poderiam juntas se constituir em valioso canal de interlocução crítica com a comunidade acadêmica oportunizando, como guardiãs da racionalidade comunicativa, a formação científica, democrática, ético-moral e estética do estudante.

A extensão constitui-se num canal de interlocução da Universidade com a sociedade. Por isso, cabe à extensão universitária, através de cursos e eventos, programas de capacitação, projetos de formação continuada e atualização permanente de agentes de saúde, educação, segurança, saber traduzir a linguagem acadêmica para o desenvolvimento de práticas que venham em benefício do bem comum e da melhoria social; ou seja, traduzir a linguagem técnica para o domínio social. Esses programas de extensão devem ter em vista a formação de agentes públicos e políticos que saibam articular as demandas da economia, da segurança, da saúde, da educação em consonância com as demandas sociais da formação

humana no mundo da vida. Formar agentes com capacitação comunicativa para serem espalhados estrategicamente na comunidade local como luzeiros articuladores e possibilitadores de uma nova ordem social. Essa nova ordem tem de se adequar às exigências de validação da razão comunicativa. Assim, ações como reciclagem de professores do ensino fundamental e médio; capacitação de agentes policiais para agirem segundo os princípios da ética e da moral na segurança de todos os cidadãos; promoção de cursos de formação de agentes sociais para atuar nas comunidades e ajudar a formalizar suas reivindicações mais urgentes na elaboração de projetos; cursos de liderança; formação de agentes sociais de saúde pública que, em consonância com as pastorais de saúde das diversas igrejas e ONGs, pudessem auxiliar na melhoria da qualidade de vida, na redução da mortalidade infantil, no combate corrosivo às drogas, na conscientização quanto aos perigos da automedicação, na luta contra as doenças contagiosas e sexualmente transmissíveis, na orientação dos jovens quanto à necessidade do planejamento familiar, atuando na conscientização sobre o controle da natalidade; assistentes judiciários para orientar na formação da cidadania no que tange aos direitos e deveres, na formação moral de indivíduos, capacitando-os para o desenvolvimento do senso de justiça, na promoção e desenvolvimento do sentimento de solidariedade, na formação de valores, posturas, caráter, conduta etc. Assim, a função do judiciário não se restringiria apenas no julgamento de causas letigiosas, contendas e processos, mas, sobretudo, ela teria um papel decisivo na formação moral e ética da população. Atuar junto aos agricultores em consonância com os órgãos governamentais, através de programas de extensão rural, na melhoria da produção agrícola e pecuária sem agredir e danificar o meio ambiente, ensinando e incentivando práticas de cultivo baseadas em adubos orgânicos, tendo em vista promover a melhoria de vida do produtor e do consumidor e o cuidado com o planeta. Enfim, ser um canal sempre aberto de diálogo com a sociedade, interagindo com todos os setores e sabendo traduzir a linguagem científica para a sociedade, mas, sobretudo, sabendo ouvir os anseios e clamores que brotam dos setores mais carentes dos excluídos da sociedade civil.

As comissões de extensão, em articulação conjunta com as comissões de pesquisa e de graduação, poderiam aproveitar os trabalhos de conclusão de curso para incentivar o aluno a perceber e recortar situações problemáticas da realidade e adequar seus projetos de pesquisa na busca de solução. Por exemplo, um aluno do

curso de agronomia ou veterinária em contato permanente com a realidade rural possa ser sensível, perceber e descobrir problemas na área da saúde animal, na produção de leite, no cultivo de frutíferas, no plantio de hortaliças, no cuidado com abelhas, no cultivo de forrageiras etc. O aluno do curso de ciências sociais deve saber identificar e propor soluções para problemas sociais como segurança, o cultivo da democracia, os vários tipos de exclusão e abandonos, a falta de ética nas relações econômicas e políticas, a corrosão dos valores morais e religiosos, os problemas decorrentes da corrupção etc. O aluno da área da pedagogia deve saber identificar e solucionar problemas relativos à educação, ao combate ao analfabetismo, à qualidade do ensino, à formação integral do estudante, à formação permanente dos professores. O aluno da área da saúde deve estar apto a resolver e identificar problemas de saúde pública ligando-se a projetos sociais voltados para as comunidades mais carentes. Alunos da área das engenharias que pudessem estar capacitados a desenvolver projetos de moradia mais confortável, de transporte mais eficiente, de acessibilidade, de tratamento do esgoto, da minimização dos problemas ecológicos, ou seja, que saibam adequar os projetos que desenvolvem sem agredir a natureza e oportunizando um melhor convívio social. Enfim, todas as áreas devem atender às exigências da razão comunicativa, e o aluno deve aprender que qualquer projeto de pesquisa, para ser completo, tem de estar atento às exigências teórica, prática e estética da racionalidade.

Todo o saber produzido e ensinado na Universidade ganha sentido quando se volta, independente de interesses de cunho econômico, para o cuidado do mundo natural, para o cuidado das relações no mundo social e para o cuidado com o mundo estético formando uma personalidade sadia. Essas exigências da razão comunicativa devem ser contempladas em todo e qualquer projeto científico. Assim, a extensão universitária tem um grande campo de atuação como mediadora na interlocução entre Universidade e sociedade, oportunizando que o ensino e a pesquisa estejam permanentemente articulados ao mundo da vida. Cabe à extensão a tarefa de formular iniciativas e situações a fim de devolver as ciências ao seu lugar de origem. No entanto, parece-nos, a extensão universitária hoje ainda carece de iniciativas e projetos que produzam uma adequada articulação entre Universidade e sociedade. Dos três pilares que articulam a vida acadêmica na Universidade contemporânea, parece-nos ser a extensão o que concentra menor relevância e atenção dos dirigentes.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

6.1 IDEIAS PARA REPENSAR O PAPEL DA FILOSOFIA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Objetivo: refletir sobre o papel que a filosofia, em cooperação com as ciências da educação, poderá desempenhar em relação à formação crítica dos estudantes universitários e futuros cientistas.

A racionalidade comunicativa devidamente implementada nos currículos dos cursos de natureza tecnológica servirá como instrumento capaz de recuperar a reflexão e reorientar a ação educativa da formação técnica especializada na direção do mundo da vida. Nesses processos de formação técnica, cabe-lhe sinalizar para a dimensão compreensiva do processo de ensino e conhecimento. Não mais como indicadora de ações específicas necessárias e indispensáveis para a educação equilibrada do estudante, mas como uma vigilante da razão nos processos de aprendizagem capaz de tornar visível a racionalidade subjacente à metodologia lógico-analítica, evitando, assim, que a formação especializada se perca em exclusivismos reducionistas, unilateralidades e irracionalismos. Ela pode colaborar na formação de habilidades técnicas e atitudes, sinalizando para outras dimensões da racionalidade que se fazem indispensáveis no preparo do especialista competente, sem perder o vínculo com o mundo da vida.

A transdisciplinaridade da razão comunicativa permitirá operar a formação técnica articulada à interatividade processual discursiva do mundo da vida, pois é neste horizonte racional que as disciplinas científicas ganham sentido. A ciência, sem se localizar no contexto interativo da vida, nem será capaz de definir sua verdadeira tarefa ao não se dar conta da violência e sofrimento que está gerando com seus programas de pesquisa, mais promovendo patologias que poder racional. É esse amplo contexto de sentido que forma a base racional possibilitadora da ciência e da formação humana.

No ensino universitário, uma filosofia que adota uma atitude cooperativa com as demais formas do saber seria útil para demarcar as fronteiras da razão científica, bem como para evidenciar que tal saber não se plenifica na exclusividade do pensar cognitivo-instrumental. Assim, a esta filosofia cabe, se quiser ofertar uma efetiva

contribuição no campo educacional, uma crítica radical ao cientificismo, além de explicitar os irracionalismos irrefletidos da autocompreensão cientificista e da administração tecnocrática da Universidade, desligada da formação pública e discursiva da vontade. Tal filosofia encontra base fecunda no ensino das ciências, uma vez que serve, não para indicar lugar, guiar, julgar ou interferir no planejamento do trabalho científico, mas para, simplesmente, aprender com a ciência, dedicando-se ao cuidado crítico da racionalidade dos seus procedimentos. Esse cuidado da razão articula-se como tarefa própria de uma filosofia da educação que esteja em permanente sintonia com as ciências da educação, orientando o ensino especializado, a pesquisa científica refinada e a extensão universitária pelos padrões da interatividade processual discursiva da ação comunicativa. Um pensar desta magnitude seria útil para dissipar as patologias causadas pela exclusividade instrumental da razão nos processos formativos técnico especializados, além de oportunizar a reaproximação das ciências àquele horizonte de suposições de fundo inabalavelmente certo e holístico como sinal indicativo de uma racionalidade amplificada, capaz de demarcar, denunciar e tornar visíveis as irracionalidades sistêmicas. Serviria, ainda, para a demarcação crítica da organização curricular, cujo fim precisa prever no plano pedagógico do curso a organização das disciplinas que concorrem para a qualificação competente dos estudantes, tanto nas dimensões cognitivas e ético-morais quanto estético-expressivas que a formação universitária, através das faculdades de tecnologia, parece absolutamente carecer. Para tanto, é preciso imprimir no pensar acadêmico o espírito deliberativo da racionalidade comunicativa para que os estudantes, futuros especialistas, técnicos ou cientistas, sejam capazes de, a qualquer momento, levantarem suspeitas sobre a incompletude da racionalidade científica. Por isso, a filosofia teria um papel importante a desempenhar junto à formação dos jovens cientistas, uma vez que funcionaria como uma espécie de farol a sinalizar a razão ante os possíveis desvios patológicos de um pensar unilateral.

Assim, no campo da formação especializada a filosofia da educação comunicacional pode contribuir para desocultar e ao mesmo tempo denunciar a sobreposição exclusivista da razão científica instrumental, presente na matriz curricular dos cursos que formam engenheiros, médicos, advogados, contadores, economistas, jornalistas e professores, bem como na própria educação básica e elementar. Como questionadora sistemática da estrutura curricular prevista no plano

pedagógico dos cursos de natureza técnica, ela pode auxiliar dando visibilidade às práticas pedagógicas autoritárias, dissipando cegueiras, violências, abandonos e dogmatismos que o processo de ensino-aprendizagem cientificista é capaz de ocultar. O próprio espaço público universitário deveria constituir-se em palco para exercitar discussões e levantar suspeita sobre conflitos, tensões e sofrimentos sociais e individuais produzidos pelos inventos de natureza técnica.

O fato de valorizar o espaço público das interações cotidianas permite exercitar o estudante no cultivo da competência comunicativa. Esta competência ganha força quando oportuniza a explicitação dos fundamentos racionais do conhecimento, da tradição e da vida humana, bem como propicia o debate público sobre a legitimidade das teorias científicas e sobre a violência e patologias que estas teorias, através das pesquisas e da sua aplicação técnica, podem produzir.⁵² Tal procedimento mediador se realizaria sempre avalizado por razões aduzidas pela coletividade comunicativa, no caso, a comunidade universitária. Portanto, à filosofia da educação comunicativa cabe zelar pela preservação e cultivo das diferentes formas de racionalidade no âmbito curricular do ensino universitário especializado, levantando suspeita sobre possíveis efeitos, tensões, conflitos e sofrimentos que uma leitura unilateral da realidade seria capaz de produzir. Este debate qualificado precisa atingir todas as instâncias e níveis do núcleo educacional universitário.⁵³ Além do mais, o embate argumentativo, se bem conduzido, permite exercitar o estudante na competência democrática. Esta, segundo Habermas, inspirada em outro espírito, não se deixa guiar unicamente pela ideia de maioria numérica, mas, sobretudo, por razões capazes de gerar consenso qualificado.

Nesta perspectiva, tendo como parâmetro a ação comunicativa, tanto a administração universitária quanto o projeto pedagógico que orienta o âmbito de formação, assim como as práticas pedagógicas das quais se servem os educadores, são passíveis de questionamento. Tal procedimento crítico permite explicitar, através

⁵² O conhecimento técnico, através dos instrumentos que produz, muitas vezes se transforma em fonte de insegurança violentando o sujeito na sua dignidade e privacidade, amordaçando consciências, espalhando medo e terror através de informações enganosas e uso indevido de aparelhos eletro-eletrônicos que em vez de facilitar as relações humanas alimentam o crime.

⁵³ Isso é possível articular no nível administrativo através de debates realizado no Conselho Universitário, o qual reserva especial oportunidade para o cultivo da ação comunicativa, assim como nos Conselhos das Unidades acadêmicas, bem como nos Conselhos Departamentais. No nível do ensino através das Comissões de Graduação e Pós-Graduação. No nível da pesquisa através das Comissões de Pesquisa oportunizando a realização de oficinas de comunicação e, no nível da extensão, através das Comissões de Extensão.

de razões e argumentos, as formas ocultas de dominação e potenciais violências subjacentes à prática pedagógica cientificista, aos conteúdos previstos nos planos de ensino, à matriz curricular e à burocracia que dificulta o aprendizado e emperra a máquina universitária.

Enfim, cabe à filosofia cuidar para que, na instauração dos processos de ensino e pesquisa de Universidades, se faça prevalecer não apenas a versão de racionalidade cognitivo-instrumental da ação relativa a fins. Cabe-lhe, ao vigiar os processos de aprendizagem científica, denunciar a razão exclusiva que se faz vigorar nas práticas de formação de profissionais em âmbitos especializados das faculdades tecnológicas. Portanto, como “*guardiã da racionalidade e intérprete*” mediadora entre culturas científicas especializadas e o mundo da vida, a filosofia tem a função inadiável de, através de uma bem postada crítica ao cientificismo positivista, dissipar os relativismos, colaborar na cura das patologias oriundas da racionalização excessiva, combater os irracionalismos vigentes no pensar científico, bem como dar visibilidade aos fundamentos racionais do agir, do falar e do conhecer humanos, explicitando e reacionando seu telos emancipatório.

O vigor interativo do agir comunicativo aponta para a recuperação da prática pedagógica consoante ao mundo da vida, sem desprezar os ganhos da razão científica. Propõe, assim, instaurar o processo formativo de cientistas e técnicos com base na processualidade interativo-discursiva do mundo da vida, o que permite uma permanente reavaliação crítico-reflexiva, baseada na metodologia hermenêutico-reconstrutiva, dos processos sistêmicos de formação técnico-científica, incompletos e unilaterais.

A reconstrução intersubjetivo-discursiva das teorias pedagógicas e práticas educacionais a partir de um horizonte possibilitador de sentido, permite diagnosticar as patologias que grassam na formação universitária especializada e cuidar dos desvios injustificáveis veiculados pela ideologia sistêmica nos processos de formação tecnológica. Portanto, para Habermas, importa recuperar e preservar, no espaço público da Universidade, a interatividade da razão comunicativa inscrita no mundo da vida para, a partir desse balizador, combater os déficits racionais vigentes no paradigma pedagógico da modernidade e, assim, formar cientistas e técnicos competentes, mas com outra alma, médicos e engenheiros pensantes, advogados articuladores da justiça, políticos capazes de conduzir honestamente os negócios públicos, assim como compromissados com a democracia deliberativa, agentes de

segurança capacitados para uma atuação ético-moral no cuidado da sociedade, professores com refinada formação crítica e cultivadores da razão nas suas múltiplas formulações, o que lhes permitirá perceber e mostrar aos educandos os limites da razão científica. Enfim, todos os profissionais precisam estar atentos ao cultivo de valores racionais e equilibradamente incluídos nos campos teórico, prático e estético.

Cabe acrescentar que hoje, sem dúvida, a Universidade forma profissionais para exercer competentemente papéis específicos no mercado de trabalho, ou seja, habilita teórica e tecnicamente os estudantes; todavia, limita a sua educação quando abre mão do compromisso de prepará-los espiritualmente para a vida na busca da felicidade. A Universidade declina, com isso, da tarefa de formar espiritualmente as novas gerações através do cultivo da verdade, da vivência prática da justiça e da busca da felicidade como valores supremos da vida humana. Mantendo-se desligada do mundo da vida, ela deixa escapar a dimensão da negatividade do saber científico, e, portanto, seu ensino, como transmissão de conhecimentos sedimentados, não passa de mera instrução, adiestramento ou treinamento. Adorno, como vimos, classifica depreciativamente esta tendência da modernidade na categoria da semiformação.

Enfim, para concluir, o novo paradigma pedagógico comunicacional, cujo núcleo racional instaura-se apoiado na interatividade processual-discursiva do mundo da vida, tem de primar pela recuperação intersubjetivo-discursiva da formação científica se quiser servir de modelo teórico para repensar e pleitear a correção das dissonâncias patológicas herdadas da modernidade inacabada. Por isso, recuperar o nexos entre teoria e prática é condição indispensável para combater os irracionalismos que grassam no pensar unilateral de uma civilização construída sobre os pilares da ciência e a técnica e, assim, repensar a formação de espíritos discursivamente cultivados no âmbito dos viveiros da ciência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodore Wiesengrund. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, Theodore Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1985.
- ARAGÃO, Lúcia. **Habermas**: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1997.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. [Brasília]:UNESCO, 2008
- BERTONI, Rodrigo Borges. **O Mundo da Vida e o agir Comunicativo na Teoria de Habermas**. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em filosofia Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2001.
- BETTO, Frei. **A obra do Artista**: uma visão holística do Universo. São Paulo: Ática, 1995.
- BETTMORE, Ton. **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOLZAN, José. **Habermas**: razão e racionalização. Ijuí, Editora Unijui, 2005.
- CABRAL PINTO, Fernando. **A formação Humana no Projeto da Modernidade**. Lisboa, Piaget, 1997.
- CABRAL PINTO, Fernando. **Leituras de Habermas**: modernidade e emancipação. Fora do Texto, Coimbra, 1992.
- CARRASCO, Joaquín García. Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 302, p. ..., sept./dic., 1993.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ética e Universidade. **Universidade & Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 82-87, fev.1995.
- CHAUI, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. **CIPEDES** : Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior,

Campinas, v. 2, n. 6 (set. 1999a), p. 3-8, [Encartado na Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 3, set. 1999].

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Vocação Política e Vocação Científica da Universidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, jul./dez. 1993b.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto Velho. **Dialética Para Principiantes**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

COMTE. A. **Discurso Sobre o Espírito Positivo**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 2. ed. São Paulo, Abril cultural, 1983.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: [relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI]. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: MEC;UNESCO, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FACONNET, Paul. A Obra Pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1978.

FREITAG, Barbara. Sistema e "Mundo Vivido" em Habermas. **Revista do Geempa**, Porto Alegre, n. 1, p. 61-73, jul. 1993.

FREITAG, Barbara. **Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GERHARDT, Volker. A Ideia de Humboldt: sobre a atualidade do programa de Wilhelm von Humboldt. In: ROHDEN, Valério (Org.). **Idéias de Universidade**. Canoas: Editora da Ulbra, 2002. P. 13-34.

GEUSS, Raymund. **Teoria Crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Tradução de Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus, 1988.

GÓMEZ-HERAS, José Maria. **El Apriori del Mundo de la Vida**. Barcelona, 1989

GUIDDENS, Anthony. **Política, Sociologia e Teoria Social**. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo, Unesp, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **A Idéia da Universidade**: processos de aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HABERMAS, Jürgen. Modernidad Versus Postmodernidad. In: PICÓ, Josep (Org.). **Modernidad y Postmodernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1988. P. 87-102.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Um Perfil Filosófico-político. Tradução de Wolfgang Leo Maar. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 77-102, set. 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Perfiles Filosófico-políticos**. Madrid: Tauros Ediciones, 1975.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência Como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de Acción Comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalização social. Madrid: Taurus, 1987b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987c.

HABERMAS, Jürgen. **Textos e Contextos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Loyola, 2004.

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e Teoria Crítica**. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975a.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975b.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodore Wiesengrund. **Conceito de Iluminismo**. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HUSSERL, Edmund. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2002.

JAVIER HERRERO, Francisco. Racionalidade comunicativa e modernidade. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 14, p. 13-32, maio/ago. 1986.

JOLIVET, Regis. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUNZ, Edmundo Luiz. **Deus no Espaço Existencial**. Porto Alegre: SULINA; São Leopoldo: EST, 1975.

LENHART, Volker. La Formación General y Especializada en Max Weber. **Educación**: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, Tübingen, v. 36, p. 66-80,1987.

MAAR, Wolfgang Leo. Lukács, Adorno e o Problema da Formação. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n. 27, p.171-200, 1992.

MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In; Adorno, Theodore Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. P. 11-28.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: UFSCAR, 1995. P. 58-81.

MACCARTHY, Thomas. **La Teoria Crítica de J. Habermas**. Madrid: Tecnos, 1987.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARKERT, Werner. Trabalho, Formação do Homem, Politecnicia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v 42, n. 55, p. 220-237, ago. 1996.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Marx Vida e Obra**. Porto Alegre, L&PM, 2001. P. 108-11.

MARX, Karl. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001

MORIN, EDGARD. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MUHL, Eldon Henrique. Modernidade, Racionalidade e Educação: a reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (Org.). **Educação**

Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Rio de Janeiro: Vozes; Florianópolis: UFSCAR, 1997. P. 243-263.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Escola e Sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 18, n. 71, p. 15-27, jan./mar.1989.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Praxis Histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Racionalidade Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Linguístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Saber Popular e Saber Científico. **Presença**, São Paulo, v. 12, n. 250, p. 7-9, mar./abr. 1990.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1997.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. Processos de Aprendizagem, Mundo da Vida e Sistema: a ideia de Universidade em Habermas. In: ROHDEN, Valério (Org.). **Idéias de Universidade**. Canoas: Editora da Ulbra, 2002. P. 104-115.

PIZZI, J. **Lebenswelt y Acción Comunicativa**. Madrid, 2002. Tesi (Doctoral) – Universitat Jaume I de Castelló, Madrid, 2002.

PUCCI, Bruno. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. In: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1/2, p. 33-43, jan./dez. 1995a.

PUCCI, Bruno. A Teoria da Semicultura e suas Contribuições Para a Teoria Crítica da Educação. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (Org.). **Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro: Vozes; Florianópolis: UFSCAR, 1998. P. 89-115.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: UFSCAR, 1995b.

PUNTEL, Lorenz Bruno. A Universidade alemã: tradição, situação crítica atual, perspectivas. ROHDEN, Valério (Org.). **Idéias de Universidade**. Canoas: Editora da Ulbra, 2002. P. 116-161.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é o Positivismo**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

RIPA, Roselaine. Possíveis Elementos Para Destruir a *Bildung*: a concepção de educação em Adorno e a sobrevivência da formação. **Comunicações**: caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, v. 8, n. 1, p. 126-137, jun. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire, São Paulo, Brasiliense, 1988.

SCHNÄDELBACH, Herbert. **Filosofía en Alemania, 1831-1933**. Madrid: Cátedra, 1991.

SEIBENEICHLER, Flavio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SOUZA, Jessé. **Patologias da Modernidade**. São Paulo: Annablume, 1997.

STEIN, Ernildo Jacob. **Mundo Vivido**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Formação Cultural e Educação**: leitura de imagens. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/amarildoluiztrevisant17.rtf> Acesso em: 25.09.2009

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Mimesis e Razão Comunicativa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A Função Social da Escola Segundo a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 1994. P. 182-192.

VITALE, Denise. Jürgen Habermas, Modernidade e Democracia Deliberativa: resenha. **Caderno CRH**, Salvador, v. 19, n. 48, p. 551-561, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.caderno crh.ufba.br>>. Acesso em: 03.10.2009.

WARDE, Mirian. Jorge. A Favor da Educação, Contra a Positivização da Filosofia. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 27-33, jan./mar.1990.

WEBER, Max. **O Político e o Cientista**. Lisboa, Presença, 1979.

WELLMER, Albrecht. La Dialéctica de la Modernidad y Postmodernidad. In: PICÓ, Josep. (Org.) **Modernidad y Postmodernidad**, Alianza Editorial: Madrid, 1988. P. 103-140.

WEY, Herrmann. [Os Cientistas]. **Solidário**, Porto Alegre, v.15, n. 526, p. 4, nov. 2008.

ZILLES, Urbano. O Positivismo de Augusto Comte e sua Influência no Brasil. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 51, p. 60-73, jan./jun.1981.

ZILLES. Urbano. **Teoria do Conhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1995.