

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

**EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E A PROBLEMÁTICA DO SENTIDO:
UMA LEITURA A PARTIR DE HABERMAS
Dissertação de Mestrado**

João Francisco Lopes de Lima

Porto Alegre, fevereiro de 2002

52/028

11/11/02
11/11/02
11/11/02

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

**Educação, modernidade e a problemática do sentido:
uma leitura a partir de Habermas**

João Francisco Lopes de Lima

*Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.*

Orientador:
Prof. Dr. Laetus Mario Veit

Porto Alegre, fevereiro de 2002

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Laetus Mario Veit – UFRGS – orientador

Dra. Maria Luiza Becker – UFRGS

Dra. Rosa Maria Martini - UFRGS

Dr. Noeli Dutra Rossato - UFSM

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

L732e Lima, João Francisco Lopes de
Educação, modernidade e a problemática do sentido : uma
leitura a partir de Habermas. / - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
140 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Filosofia da educação. 2. Educação - Modernidade. 3.
Subjetividade. 4. Habermas, Jürgen. I. Título.

CDU - 37.01

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Para Adriane, que compartilhou comigo essa jornada de estudos com infinita paciência e indispensável apoio.

Para Lídia, que me possibilita a emoção e o aprendizado de ser pai.

Para os meus pais, Itelmira e Ismar, que me ensinaram a lição da persistência.

Agradecimentos

Cada uma dessas pessoas ou instituições, a seu tempo e modo, contribuiu na viabilização deste projeto de pesquisa e presto, desta forma, meu reconhecimento:

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tornou possível esta etapa de estudos;
- ao meu orientador de estudos, professor Dr. Laetus Mario Veit, que me instigou a superar limites e vencer desafios que, as vezes, pareciam intransponíveis;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com quem tive a oportunidade de estabelecer interlocuções nos seminários de estudo que promoveram:
 - Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado - Seminário: Educação, Trabalho e Conhecimento;
 - Dr. Cláudio Roberto Baptista - Seminário: Integração e Aprendizagem: processos de inovação educacional, estratégias e instrumentos;
 - Dr. Laetus Mario Veit - Leitura Dirigida: O pensamento de Jürgen Habermas;
 - Dra. Maria Helena Degani Veit - Seminário: Pesquisa Qualitativa em Educação;
 - Dra. Nadja Hermann - Seminários: Justificação ética e educação, Hermenêutica filosófica e educação, Razões: crítica da razão contemporânea.

- à professora Dra. Rosa Maria Martini, do PPGEduc – UFRGS, pelas suas considerações e sugestões por ocasião do exame de qualificação do projeto de dissertação de mestrado;
- aos professores membros da banca examinadora na defesa final da dissertação de mestrado: Dra. Maria Luiza Becker, Dr. Noeli Dutra Rossato e Dra. Rosa Maria Martini;
- à equipe de trabalho da Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação pela eficiência, gentileza e prontidão no auxílio que prestam a todos os alunos;
- à equipe de trabalho da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação pela disponibilidade e eficiência no auxílio que prestam a todos os alunos;
- aos colegas professores do Colégio Pastor Dohms (Porto Alegre - RS), pelas muitas oportunidades de reflexão a partir do enfrentamento conjunto da prática pedagógica cotidiana.

SUMÁRIO

RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - RACIONALIDADE CIENTÍFICA E METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE: A MODERNIDADE EM CENA	22
1 A ilustração e as bases da modernidade	22
2 A constituição da racionalidade moderna	26
3 A racionalidade moderna como lógica da certeza	30
4 A metafísica da subjetividade e o auto-esclarecimento: a primazia da modernidade.....	33
CAPÍTULO 2 - O SUJEITO, A RACIONALIDADE E O DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE	37
1 Situando o sentido da educação no contexto da modernidade	37
2 A compreensão da tarefa pedagógica e o sentido da educação: elementos do discurso pedagógico da modernidade	39
2.1 A educação e o desenvolvimento da faculdade da razão.....	39
2.2 A educação da virtude	41
2.3 A educação como um direito de todos	44
2.4 A educação como instrução e o sujeito psicológico	46
3 Relações entre sujeito, racionalidade e discurso pedagógico no contexto da modernidade.....	48
CAPÍTULO 3 - A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA, A PROBLEMÁTICA DO SENTIDO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.	56
1 Os meandros da racionalidade moderna	56
2 A racionalidade e o desencantamento do mundo: o esvaziamento de sentido no horizonte da modernidade	57
2.1 A racionalidade instrumental e a pergunta pelo sentido em Weber	57
2.2 Desencantamento do mundo e esvaziamento de sentido: implicações pedagógicas do pensamento de Weber	60
2.3 A racionalidade instrumental: esclarecimento versus dominação e a danificação do sentido para Adorno e Horkheimer.....	62
2.4 A barbárie se estende à educação: a regressão do sentido emancipatório	66
3 O esvaziamento do sentido diante das insuficiências da razão	71

CAPÍTULO 4 - UM OUTRO OLHAR SOBRE A RAZÃO E SOBRE O SUJEITO: A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS	75
1 Situando o horizonte de compreensão habermasiano sobre a racionalidade moderna.....	75
2 O conceito de racionalidade num contexto pós-metafísico	81
3 Os conceitos de ação e sua vinculação com a racionalidade comunicativa	83
4 O sujeito da modernidade e a racionalidade comunicativa	89
5 O reencontro entre razão e humanidade: mundo da vida e mundo do sistema	92
CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DO SENTIDO NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA	98
1 O diagnóstico da crise da razão e suas repercussões sobre o discurso pedagógico da modernidade.....	98
2 As possibilidades pedagógicas da razão comunicativa: um apelo à reconstrução do sentido da educação.....	106
2.1 O apelo das teorias e das reformas educacionais como possibilidade renovadora do sentido das práticas pedagógicas.....	106
2.2 O conteúdo emancipatório da educação na perspectiva habermasiana.....	112
2.3 O desenvolvimento das competências do sujeito epistêmico como tarefa pedagógica	115
2.3.1 As competências do sujeito epistêmico: o desenvolvimento da autonomia intelectual.....	120
2.3.2 As competências do sujeito epistêmico: o desenvolvimento moral	122
3 A problemática do sentido e a racionalidade comunicativa: é preciso renovar (antes) o olhar que se dirige sobre a educação	126
CONCLUSÃO	130
BIBLIOGRAFIA	135

"No instante de sua máxima aceleração, a história empalidecera, petrificada em natureza, transformada no calvário de uma esperança que se tornara irreconhecível."

(Habermas - O Discurso Filosófico da Modernidade, 2000, p. 167)

"O conceito da modernidade não está mais ligado a nenhuma promessa de felicidade. Todavia, apesar de todo o palavreiro sobre a pós-modernidade, ainda não temos alternativas racionais para as formas de vida da modernidade. O que nos resta então a não ser procurar ao menos melhoramentos práticos no interior dessas formas de vida?"

(Habermas - Passado como futuro, 1993, p. 102)

RESUMO

A dissertação de mestrado denominada *Educação, modernidade e a problemática do sentido: uma leitura a partir de Habermas* pretende contribuir com uma reflexão sobre a problemática da crise de sentido da educação moderna. Essa crise de sentido que atinge a educação, na verdade, representa um desdobramento de um processo maior que é a crise da razão moderna como um todo, denunciada vastamente em seus limites por várias vertentes.

A crise da razão moderna está amplamente formulada pela denúncia das reduções de uma racionalidade que ficou presa a uma compreensão instrumental das suas possibilidades. Dessa forma, a razão, que teve a tarefa de superar os mitos e a obscuridade da tradição metafísico-teológica, converte-se em novo mito ao priorizar somente as pretensões de validade verificáveis na esfera cognitivo-instrumental. A noção do sujeito transcendental, por sua vez, reverte-se em uma metafísica da subjetividade, isolando o sujeito da contingência e da historicidade. O sujeito pretendido pela modernidade como possibilidade de autonomia e liberdade fica preso a uma razão monológica que empobrece as possibilidades de sentido da vida humana. A denúncia de crise da razão moderna e de seus fundamentos não chega sem problemas ao campo educacional pois representa a quebra de seus fundamentos de ação. A falência das metanarrativas que dão sustentação ao discurso pedagógico da modernidade faz a educação contemporânea se deparar com a debilidade dos fundamentos da ação educativa frente a emergência e o apelo da pluralidade das formas da vida e a constatação de que essas não se enquadram nos rígidos esquemas de compreensão tradicionais.

Essa investigação percorre a pergunta sobre a possibilidade de renovar o sentido da educação após a denúncia da crise da razão e da ruína de seus fundamentos. Indaga se a consciência da crise implica o abandono da tradição pedagógica legada pela modernidade ou os seus propósitos de formação podem ser reconstruídos em outras bases. Nessa linha, busca as possibilidades oferecidas pela teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas

para o enfrentamento da denúncia de falta de sentido da educação através da interpretação das patologias que diluíram os conteúdos que a modernidade havia designado ao campo educacional. Para isso, pretende dispor dos recursos e da produtividade mediadora de uma teoria que coloca a razão enquanto possibilidade de entendimento e o sujeito como potencialidade desse entendimento, mediado lingüisticamente e assentado no horizonte comum dado pelo mundo da vida.

Para cumprir esse empreendimento, essa investigação aborda, numa primeira etapa, os fundamentos iluministas da racionalidade moderna e a constituição da subjetividade como uma nova metafísica. A metafísica da subjetividade é gerada por uma razão transcendentalizada que pretende o auto-esclarecimento do sujeito como tarefa primeira da modernidade. Baseada nesse suporte, a investigação pontua a compreensão moderna da tarefa pedagógica a partir da metafísica da subjetividade e da racionalidade científica e desenvolve as relações entre sujeito, racionalidade e discurso pedagógico no contexto da modernidade.

Numa segunda etapa, aborda a crítica da racionalidade moderna desempenhada por Weber, Adorno e Horkheimer e situa a problemática da falta de sentido provocada pelas reduções cognitivo-instrumentais da razão, também no terreno educacional. Com base nessas referências do anúncio da crise da razão, desenvolve os pressupostos da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, pensador alemão que acredita que a modernidade, mesmo em crise, não esgotou as suas possibilidades. Essas possibilidades de sentido são recuperadas através de uma crítica dialética que promove um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito da modernidade, ao substituir o paradigma da racionalidade instrumental pelo paradigma da racionalidade comunicativa, essa mediada lingüisticamente. Compreendida numa perspectiva falibilista, a racionalidade comunicativa é explorada em seus conceitos e são indicados os elementos de produtividade mediadora dessa formulação teórica no enfrentamento da problemática educativa e da pergunta pelo sentido. Ao abordar a educação e a problemática do sentido a partir da perspectiva da racionalidade comunicativa, a investigação procede a problematização dos processos de recepção das teorias pedagógicas no meio educacional e a discussão do conceito de formação possível num contexto pós-metafísico.

ABSTRACT

The master's degree dissertation called *Education, modernity and the sense problematic: a reading from Habermas* intends to contribute with a reflection about the problematic of the modern education sense crisis. This sense crisis that hits education, in fact, represents an unfoldment of a major process, which is the modern reason crisis as a whole, denounced widely in its limits by a variety of chains.

The modern reason crisis is widely formulated by the denunciation of the reduction from a rationality which has become stuck to an instrumental comprehension of its possibilities. Thus, the reason, which had to overcome myths and obscurities from the metaphysical-theological tradition, is converted in a new myth by making a priority just the verifiable validity pretensions in the cognitive-instrumental sphere. The transcendental subject notion, on the other hand, is reverted in a subjectivity metaphysics isolating the contingency and history. The subject intended by modernity as a possibility of autonomy and freedom, becomes stuck to a monological reason that impoverishes the human life sense possibilities. This modern reason crisis denouncing cannot get to the educational field without any problem because it represents its action basis breaks. The metanarratives failure, which gives support to the modernity pedagogical speech, makes the contemporary education face the debility of the education action basis regarding the emergency and the plurality of the life forms appeal and the confirmation that these do not fit the rigid schemes of traditional comprehension.

This investigation goes through the question about the possibility of renewing the education sense after the reason crisis denouncing and its basis ruin. It is questioned if the crisis consciousness implies the pedagogical tradition abandoning endowed by modernity or if its formation purposes can be reconstructed in other bases. This way, it searches the possibilities offered by Jürgen Habermas in his communicative action theory to handle with

the denouncing of the education lack of sense through the pathologies interpretations that diluted the contents that modernity had designed to the educational field. To do so, it intends to use the resources and the productivity that is mediator from a theory which places reason as an understanding possibility and the subject as a potentiality of this understanding, mediated linguistically and settled in a common horizon given by life world.

To do this undertaking, this investigation deals, in the first moment, with the illuminist basis of modern rationality and the subjectivity constitution as a new metaphysics. The subjectivity metaphysics is generated by a reason in a transcendental way that intends the subject self-clarification as a modernity first task. Based on this support the investigation punctuates the modern comprehension of the pedagogical task from the subjectivity metaphysics and the scientific rationality and develops the relationship among subject, rationality and pedagogical speech in the modernity context.

In a second moment, it deals with the modern rationality criticism performed by Weber, Adorno and Horkheimer and places the lack of sense problematic provoked by the reason cognitive-instrumental reductions, also in the educational field. Based on these references from the reason crisis announcement, it develops the communicative rationality presumptions by Jürgen Habermas, a German thinker who believes that modernity, even in crisis, has not spent all its possibilities. These sense possibilities are recovered through a dialectical criticism which brings another look over reason and the modernity subject by substituting the instrumental rationality paradigm by the communicative rationality paradigm, the latter linguistically mediated. Conceived in a fallible perspective, communicative rationality is exploited in its concepts and the mediate productivity elements from such theoretical formulation in handling with the educative problematic and the question for sense are indicated. In dealing with education and the problematic of sense from the communicative rationality perspective, the investigation proceeds the processes questioning from pedagogical theory reception in the educational field and the formation concept discussion which is possible in a post metaphysical context.

INTRODUÇÃO

A modernidade atribuiu conteúdos e depositou esperanças ao formular as pretensões do discurso pedagógico da modernidade. A escola e o sistema educativo podem ser compreendidos, desde a modernidade, como uma instância de mediação de significados que procura equilibrar as funções reprodutivas da tradição cultural com as de renovação do sentido da existência humana através do desenvolvimento dos recursos reflexivos do sujeito e da promoção da sua inserção social produtiva através do mundo do trabalho e da prática da cidadania. A fé no contínuo progresso da razão estabeleceu o nexo educacional de que cabe à educação escolar preparar os filhos dos humanos para o enfrentamento do mundo prático, ou seja, prepará-los para vida, como se costuma dizer nas escolas.

A educação atual vive um momento de profunda instabilidade. A crise de sentido que alcança a tarefa pedagógica escolar, na verdade, representa o desdobramento de um processo maior que é a crise da razão moderna como um todo, denunciada vastamente em seus limites por várias vertentes. Essa denúncia de crise da razão moderna não chega sem problemas ao campo educacional, pois representa a quebra de seus fundamentos de ação. A falência das metanarrativas que dão sustentação ao discurso pedagógico da modernidade faz a educação contemporânea se deparar com a debilidade dos fundamentos da ação

educativa frente à emergência e ao apelo da pluralidade das formas da vida e à constatação de que essas não se enquadram nos rígidos esquemas de compreensão tradicionais.

As soluções sistêmicas, especialmente as pedagogias de mercado, aparecem como soluções sedutoras para os problemas educacionais. Os educadores se encontram perturbados frente à imensidão das propostas de revitalização do trabalho escolar, originadas, especialmente, da Reforma Educacional implantada pelo Governo Federal em 1996. O discurso pedagógico da Reforma, por sua vez, está universalizado de tal forma que, hoje, sistemas escolares privados de clientela elitizada e sistemas escolares públicos que atendem classes populares compartilham da mesma vertente pedagógica..

No entanto, tenho a impressão de que a existência de um projeto pedagógico que seja a síntese das crenças e dos propósitos dos educadores e de uma determinada comunidade educativa está um pouco mais além desse tipo de universalização pedagógica. Há um espaço de reflexão sobre a racionalidade que tangencia essas propostas que não está recebendo o devido esclarecimento na perspectiva de uma crítica dialética.

A ação teleológica é inerente às práticas educativas, funcionando como sua força motriz, evidenciando o caráter da intencionalidade educativa que lhe é peculiar como mecanismo para o cumprimento das tarefas presentes nos processos de formação. Porém, a ação pedagógica não pode ficar restrita ao ponto de vista instrumental. A razão moderna, ao mesmo tempo que liberta e constitui o sujeito e supera o mito da tradição metafísico-teológica, instrumentaliza-se e corrói os conteúdos próprios dessa liberdade que pretendia criar.

A modernidade está em crise diante da pluralidade e do múltiplo apelo da vida frente aos artefatos que transformaram a razão em veículo instrumental. A educação, enquanto depositária das promessas da modernidade, recebeu, nesse berço, os seus conteúdos básicos: a emancipação e a libertação do sujeito de todas as heteronomias herdadas da tradição metafísica e teológica. O sujeito produzido pela educação escolar seria o sujeito culto, bom cidadão, com personalidade adequadamente formada e o bom trabalhador.

No universo de apelos que batem a porta da escola em nossos dias, o que vemos é uma pergunta incessante sobre o sentido do que se faz enquanto prática escolarizada. A

educação não conseguiu cumprir a sua tarefa. O ideal de melhoramento individual do sujeito não resultou em progresso contínuo da humanidade e muito menos em felicidade. A ciência, cercada pela técnica e pela crença no progresso contínuo das condições materiais da sociedade e da humanidade como um todo, não consegue explicar em que ponto perde o rumo, ou o sentido. O avanço tecnológico convive com os artefatos de uma miséria social, essa de fato globalizada.

A racionalidade instrumental e a metafísica da subjetividade se converteram no leque que tentou compreender e capturar as essências e o sentido das práticas humanas. A educação se desenvolve como um terreno que necessita de segurança e tem dificuldade de conviver com outra racionalidade que não a do procedimento. As formas autoritárias de relacionamento sufocam as possibilidades dialógicas no espaço escolar, manipulando os consensos através de forças hierárquicas ou, de modo mais explícito, cercando os espaços discursivos.

A busca por sentido no campo educacional se evidencia na prática de aproximação de muitas escolas, especialmente as privadas, dos discursos de qualidade trazidos pelo mundo empresarial. Uma racionalidade teleológica de alcance reduzido no que diz respeito ao sentido que promove na vida daqueles que são encarregados de, com suas práticas diárias, favorecer o alcance dos indicadores de desempenho previstos. Ocorre aqui uma compreensão reduzida do que seja qualidade em educação ao estabelecer o estreito vínculo de sentido regado por procedimentos meritocráticos.

Outras escolas buscam numa retomada do passado pedagógico o sentido perdido. Uma volta às origens tem sempre um apelo reacionário por perto. A perspectiva de retorno em busca de um passado mítico, onde tudo parecia fazer sentido, cumpre uma leitura equivocada do resgate da tradição, que não pode ser copiada, trasladada fora de seu contexto. A pergunta seria outra - o que fazia sentido naquele contexto? O que não faz sentido agora? Quais são as pontes de diálogo possíveis entre esses dois horizontes? Qual racionalidade a produziu? De qual compreensão de racionalidade e das tarefas do sujeito dispomos para fazer o enfrentamento dos elementos da prática cotidiana que denunciam a falta de sentido?

As questões que movem esse projeto de investigação estão inseridas no meu horizonte de compreensão do problema educacional que é o horizonte do professor que trilhou das séries iniciais às finais da educação básica, agregado às possibilidades oferecidas pelo olhar da vivência do coordenador pedagógico. Renovar o sentido da ação educativa, diminuindo as distâncias entre teoria e prática através de uma ação educativa refletida que consegue disponibilizar motivos racionais para justificar as decisões pedagógicas que toma, tem sido um desafio que se torna mais consciente e esclarecido a partir da minha incursão no mestrado em educação. Intuições e práticas já eram alimentadas nessa direção, talvez não suficientemente alertadas do todo de suas possibilidades.

Essa dissertação de mestrado, intitulada *Educação, modernidade e a problemática do sentido: uma leitura a partir de Habermas*, tem como proposta de investigação *refletir sobre as possibilidades de renovar o sentido das práticas escolares após a denúncia de crise da razão moderna e de seus fundamentos*. Nessa direção, coloca como pergunta orientadora a seguinte questão: *a consciência da crise da razão implica o abandono da tradição pedagógica legada pela modernidade ou os seus propósitos de formação podem ser renovados em outras bases*. No desdobramento reflexivo dessa questão, indaga sobre *as possibilidades oferecidas pela teoria da ação comunicativa de Habermas para o enfrentamento da denúncia de falta de sentido da educação* e sobre se é possível interpretar e enfrentar as patologias que diluíram o sentido das práticas educativas ao longo da modernidade com os recursos de uma racionalidade que revitaliza a compreensão de razão e de sujeito.

Essa proposta de investigação se organiza a partir das seguintes premissas:

- (1) existe um rico conteúdo pedagógico herdado pela tradição pedagógica que foi legada à escola e que pode ser recuperado em outras bases, a partir da produtividade mediadora de uma teoria que coloca a razão como possibilidade de entendimento e o sujeito como potencialidade desse entendimento mediado linguisticamente e assentada no horizonte comum dado pelo mundo da vida e;
- (2) a racionalidade comunicativa pode disponibilizar recursos que auxiliem no enfrentamento das patologias sociais que corrompem as possibilidades de sentido e

pode promover a recolocação do sentido da formação humana atribuído à educação pela tradição pedagógica.

Compartilhando a perspectiva habermasiana de que a modernidade representa um projeto inacabado, agregamos essa idéia ao campo educacional. A educação não cumpriu todas as suas tarefas e possibilidades. O conteúdo emancipatório e os ideais de liberdade e eticidade do sujeito podem ser recuperados. O não cumprimento dessas tarefas se dá por uma insuficiência da razão que, ao se instrumentalizar, limita a si mesma. A educação pode dispor dos recursos da racionalidade no processo de enfrentamento das situações concretas do campo educacional que se tornam problemáticas.

Se compreendemos, com Habermas, que o agir comunicativo requer um sujeito com competência argumentativa, descentrado, capaz de superar os apelos do próprio ego, podemos encontrar no próprio intento de Habermas conteúdos pedagógicos. A validade desses conteúdos, de onde quer que venham, será dada no campo argumentativo não violentado pelas *forças patológicas geradas pelo sistema de dinheiro* e poder que comanda o mundo moderno a partir do capitalismo liberal ou pelas *forças patológicas geradas pelas manifestações narcísicas* de personalidades que não conseguem enfrentar racionalmente as próprias manifestações egóicas, emperrando as possibilidades de entendimento não coercitivo.

Essa investigação está organizada em cinco capítulos. Para cumprir esse empreendimento, numa primeira etapa, aborda os fundamentos iluministas da racionalidade moderna e a constituição da subjetividade como uma nova metafísica. A metafísica da subjetividade é gerada por uma razão transcendentalizada que pretende o auto-esclarecimento do sujeito como tarefa primeira da modernidade (capítulo 1). Baseada nesse suporte, a investigação pontua a compreensão moderna da tarefa pedagógica a partir da metafísica da subjetividade e da racionalidade científica e desenvolve as relações entre sujeito, racionalidade e discurso pedagógico no contexto da modernidade (capítulo 2).

Numa segunda etapa, aborda a crítica da racionalidade moderna desempenhada por Weber, Adorno e Horkheimer e situa a problemática da falta de sentido provocada pelas reduções cognitivo-instrumentais da razão, também no terreno educacional (capítulo 3).

Com base nessas referências do anúncio da crise da razão, desenvolve os pressupostos da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas (capítulo 4), pensador alemão que acredita que a modernidade, mesmo em crise, não esgotou as suas possibilidades. Essas possibilidades de sentido são recuperadas através de uma crítica dialética que promove um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito da modernidade, ao substituir o paradigma da racionalidade instrumental pelo paradigma da racionalidade comunicativa, essa mediada linguisticamente.

Compreendida numa perspectiva falibilista, a racionalidade comunicativa é explorada em seus conceitos e são indicados os elementos de produtividade mediadora dessa formulação teórica no enfrentamento da problemática educativa e da pergunta pelo sentido. Ao abordar a educação e a problemática do sentido a partir da perspectiva da racionalidade comunicativa (capítulo 5), a investigação procede a problematização dos processos de recepção das teorias pedagógicas no meio educacional e a discussão do conceito de formação possível num contexto pós-metafísico.

Existem dois paradigmas, duas formas de racionalidade que divergem quanto aos telos que as orientam - o *agir estratégico* e o *agir comunicativo*. As interações sociais podem ser mais ou menos conflituosas ou instáveis e isso depende, em grande parte, das "faixas de interesse" dos participantes. O agir estratégico, próprio da racionalidade instrumental, é marcado pela interferência de ações externas ao processo na tentativa de alcançar os objetivos da discussão, "por meio de armas ou bens, ameaças e sedução, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários" (Habermas, 1989, p.164). O agir comunicativo é pautado pela ação livre dos sujeitos que "tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas (p.165).

Em ambos os casos atribui-se aos atores a capacidade de agir em vista de um objetivo e o interesse em executar seus planos de ação a partir do entendimento, possível como resultado da aceitação racional da validade de um argumento. Aquilo que se consegue por condição alheia ao campo argumentativo, como pressões derivadas de manipulação, cerceamento da possibilidade argumentativa, ou imposição de autoridade e

poder à outra parte, não pode ser tido como um acordo, pois esse deriva sempre de convicções comuns compartilhadas e assentidas racionalmente, em condições iguais de discussão com vistas à obtenção de um consenso mínimo.

Capítulo 1

RACIONALIDADE CIENTÍFICA E METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE: A MODERNIDADE EM CENA

1 A ilustração e as bases da modernidade

A modernidade inaugurada pelo pensamento ilustrado identifica suas origens na Renascença, no pensamento humanista e no movimento reformista do século XVI e representa um verdadeiro projeto civilizatório para a humanidade. O século XVIII anuncia à sociedade europeia uma visão de mundo que tem como ponto fundamental a crença no poder emancipatório da razão. Existe uma aposta incondicional na capacidade humana frente a um universo que pode ser compreendido e transformado pela mesma capacidade racional.

A crença na possibilidade de o homem libertar-se dos preconceitos e de todas as idéias e formas de entender o mundo vinculadas à tradição metafísico-teológica desloca, como diz Touraine (1998), a centralidade da idéia de Deus (âmbito teológico), como organizadora da vida privada e social para o campo da ciência (âmbito racional), deixando as crenças religiosas para a vida privada.

A educação moderna se constitui nesse nascedouro. Somos tributários de uma idéia de escola como recurso obrigatório e universal para o processo de ensinar e aprender, que vai lidar com a transmissão do legado cultural produzido pela humanidade. A educação foi

imbuída de um discurso pedagógico que pretende, através da formação promovida pela escola, o cultivo da personalidade e o aprimoramento do sujeito no que diz respeito a sua autonomia e capacidade de inserção social através do mundo trabalho. No final do período de escolarização, ocorre a certificação do processo formativo, revelando o estreito canal que aproxima a escola aos mecanismos de burocratização produzidos pelo sistema.

O ideal de vida autônoma, a compreensão de um sujeito individual e de um conhecimento universal que promoveria o alcance da felicidade, da justiça e da fraternidade e, portanto, levaria o indivíduo e o resto da humanidade a uma vida melhor ainda na vida terrena, traduz um conteúdo otimista do pensamento moderno. A felicidade ao alcance da humanidade, ainda na vida terrena, descolada das promessas de juízo final ensejadas pela tradição metafísico-teológica, secularizam as esperanças da humanidade.

O alcance imediato da idéia de racionalização do mundo é relativo. O pensamento ilustrado é elitista na sua origem e se dá numa sociedade e numa época em que a plena maioria da população é iletrada e profundamente supersticiosa. De qualquer forma, letrados ou não, há que se compreender, conforme pontua Burns (1993, p. 465), que era "extremamente difícil abandonar a idéia tranquilizante de que a humanidade e suas ações eram o centro sobre o qual se edificava o mundo" e não deixava de ser confortável, "a despeito do que dissessem os filósofos", o pensamento de que "Deus estava interessado no destino de cada um e que suas súplicas trariam o alívio e o amparo que procuravam."

Embora a idéia de Deus como ser onipotente, capaz de intervir na vida humana através de milagres, estivesse sendo posta em xeque, a sua existência não era negada. Burns (1993) lembra que, para os iluministas, Deus¹ era compreendido "simplesmente como uma causa primeira, a forma que havia criado as leis, que as pusera em movimento e que garantia seu contínuo funcionamento (p.460)"

Os filósofos iluministas atacam, na verdade, os fundamentos do cristianismo, denunciando a religião como instrumento de exploração e manipulação e os relatos bíblicos como pura mitologia. Não aceitam a idéia do pecado original e combatem a idéia

¹ Esse modo de compreender a relação com Deus e a função da religião é denominado *deísmo*. Indica uma postura anticlerical que não aceita as verdades reveladas e descarta a necessidade da Igreja como intermediária *necessária* entre os homens e Deus. Representa uma ruptura com a idéia de vínculo *institucionalizado* da fé, formalizado ao longo da tradição cristã.

de predestinação. Apontam as orações como uma forma de tentar persuadir Deus a quebrar as leis e a ordem natural das coisas em favor de uma ou outra pessoa. Em suma, apostam na capacidade racional do homem como forma de optar entre o bem e o mal, buscando preservar uma dignidade derivada do potencial racional (cf. Burns, 1993, pp. 460-1).

Rouanet (1993, p.9) identifica a modernidade e seu projeto civilizatório organizada a partir de três conceitos principais : universalidade, individualidade e autonomia. Esse é um projeto universal, porque abrange toda a humanidade, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade representa o sujeito compreendido como pessoa concreta, que busca a felicidade e elabora procedimentos para dominar a si e ao mundo. A autonomia significa que os sujeitos são percebidos como seres individuais, sem a tutela da religião ou da ideologia, portanto capazes de agir a partir de razões dadas pela própria consciência. No pensamento iluminista, autonomia tem a ver com liberdade e capacidade reflexiva. A liberdade concerne aos direitos e à capacidade à possibilidade real de exercê-los. Assim, não há autonomia sem a disponibilidade das condições materiais que possibilitem o exercício efetivo dessa liberdade.

O pensamento ilustrado se converte em mentalidade de uma época, atitude cultural e filosófica que fermenta em estratos sociais distintos e que encontra, na burguesia em ascensão, o seu terreno mais fértil. E é no âmbito da França do século XVIII que será verificada a coadunação de forças capazes de transformar as concepções filosóficas do iluminismo em uma doutrina política e social.

A pretensão de uma razão autônoma possui um conteúdo revolucionário abrangente. Ao se chocar com a tradição metafísico-teológica, o pensamento ilustrado se defronta com o pilar de sustentação da sociedade européia, jogando as luzes do *esclarecimento* (Aufklärung) sobre as sombras de uma tradição de tutela moral, econômica, social e cultural. Redefine, assim, a organização da sociedade européia a partir dos preceitos racionais. A crise do Antigo Regime² (*Ancien Régime*) se desenvolve a partir do efeito dessa filosofia.

² O conceito de Antigo Regime foi formado no contexto revolucionário iniciado em 1789, na França, para designar tudo aquilo que os revolucionários pretendiam liquidar. O *Ancien Régime* era tido como o contrário da revolução, o passado contra o futuro, o mal contra o bem, a linha divisória de duas épocas antagônicas. Entre suas características básicas identificamos a presença de um poder arbitrário (absolutismo monárquico,

Os filósofos ilustrados, diz Burns (1993), preocupam-se em desenvolver teorias que dêem conta da organização de governos com poderes limitados, que protejam a liberdade dos indivíduos e seus direitos inalienáveis à vida, à propriedade, à felicidade e ao protesto contra a tirania. A filosofia iluminista leva a burguesia a pensar criticamente a tradição cultural e o estado e propõe a transformação da antiga ordem num mundo completamente novo, o mundo burguês, o solo fértil sobre o qual vai se estruturar o capitalismo liberal, a sustentação necessária aos anseios de uma burguesia em ascensão.

A constituição de um estado de direito que possibilite o livre jogo da economia, retira a legitimidade do poder absoluto e requer uma autoridade concedida pela sociedade, superando o princípio do *direito divino de governar*³, próprio do estado absolutista, em favor de uma autoridade outorgada pelo contrato político entre governantes e governados. Para prevenir o abuso de poder, a autoridade do governo deveria ser dividida em três ramos: o executivo, o legislativo e o judiciário, conforme propôs Montesquieu (1689-1755). Era necessário conceder autonomia a cada ramo do poder, de tal modo que cada um servisse de freio aos outros dois.

Assim, a existência de um estado constitucional coloca o poder do estado limitado pela força da lei e favorece o argumento em favor da não intervenção governamental na economia. O pensamento econômico liberal postula a idéia de que a economia deve ser organizada por princípios e leis naturais, dados pelo próprio mercado, pondo em xeque o tradicional controle público do estado sobre a economia, próprio da época mercantilista. Para isso, torna-se fundamental a garantia da livre concorrência (*laissez-faire*), reservando

baseado no princípio teológico do "direito divino de governar"). Estado e Igreja formam um aliança de mútuos favorecimentos e uma ordem social assentada no privilégio de nascimento - base da hierarquia da sociedade estamental. As posições de destaque social são ocupadas pelo clero (Primeiro Estado) e pela nobreza (Segundo Estado). Havia, ainda, um outro grupo - o Terceiro estado - formado pela imensa maioria da sociedade e território fecundo de todo pensamento revolucionário da época. Esse grupo era formado pelos burgueses, pelos camponeses, artesãos e outros trabalhadores urbanos. Os impostos e as contribuições públicas eram pagas pelo Terceiro Estado. O Primeiro e o Segundo Estados, além da isenção tributária, usufruíam de benesses advindas do tesouro real, através de pensões e cargos públicos. O complemento dessa organização política e social era a adoção, pelo Estado Absolutista, de uma orientação econômica mercantilista, ou seja, a intervenção estatal através de um amplo sistema de monopólios e da regulamentação do mercado. É nesse quadro contextual que se situam, desenvolvem e florescem as idéias iluministas.

³ O princípio do direito divino de governar foi formulado por Jean Bodin (1530 - 1596) e reforçado pelo bispo francês Jacques Bossuet (1627 - 1704). É um pressuposto religioso que funciona como uma das âncoras de legitimação do poder do estado absolutista. Segundo esse princípio, o rei estaria predestinado por Deus a assumir o poder e governar a sociedade, não cabendo, portanto, justificar as suas atitudes. Estas somente poderiam ser julgadas por Deus.

ao estado a possibilidade de "intervir a fim de prevenir a injustiça e a opressão, para promover a educação e proteger a saúde pública e para manter aquelas atividades necessárias que jamais seriam empreendidas pelo capital privado" (Burns, 1993, p. 492), mas jamais como concorrente da iniciativa privada no jogo de mercado.

O pensamento ilustrado representou uma reação contra o que Monroe (1979) chama de terrorismo sobrenatural, ou seja, o absolutismo da Igreja e do Estado, a hierarquização estamental da sociedade, a superstição e a ignorância, a moral religiosa, o peso da autoridade clerical. Em suma: a superação da tradição metafísico-teológica.

2 A constituição da racionalidade moderna

A modernidade formula uma ideologia que é pontuada por Hobsbawn (1981, p. 256) como uma filosofia "estreita, lúcida e cortante", rigorosamente "racionalista e secular", suspensa sobre o mito de uma razão poderosa, capaz de promover o esclarecimento de cada indivíduo e, por extensão, de toda a humanidade. Os conteúdos e a tarefa pedagógica da educação escolar são produzidos nesse contexto. O pensamento burguês convoca a escola para formar os valores fundamentais do homem assentados nas bases da racionalidade e das possibilidades do sujeito pelo uso dessa capacidade racional.

A modernidade representa a aposta incondicional nas possibilidades da razão humana, uma adesão ao valor da tolerância religiosa, da liberdade da ação política, dos princípios resguardados sob a insígnia dos direitos humanos⁴, a crença nas prerrogativas do indivíduo e na sua capacidade de julgar e organizar, racionalmente, a vida em sociedade com o mesmo formalismo dos processos produtivos da indústria, do mercado, em suma, do capitalismo.

A modernidade, enquanto formulação de um projeto de racionalização e objetivação do mundo, produziu uma compreensão particular acerca da razão e do papel do sujeito no processo de conhecimento e de apropriação do mundo. A partir da faculdade da

⁴ Vale lembrar que a "Declaração *Universal* dos Direitos do Homem e do Cidadão", uma das maiores conquistas da civilização ocidental, foi produzida em 1792, no contexto da Revolução Francesa. Através dela suprimiam-se as distinções de nascimento e estabelecia-se a igualdade de todos perante a lei, consagravam-se as liberdades individuais, reconhecia-se o direito de resistência à opressão e institucionalizava-se o direito à

razão, o sujeito torna-se capaz de realizar um conhecimento objetivo do mundo, através de procedimentos das ciências empírico-matemáticas.

Essa compreensão racional do sujeito cognoscente está diretamente ligada à compreensão moderna do que seja ciência. No contexto da modernidade, ciência equivale a conhecimento experimental. A ciência moderna é uma obra da razão do sujeito capaz de conhecer o mundo e agir sobre a realidade objetiva desse mesmo mundo. Ela produz, portanto, um tipo de racionalidade reconhecida como *científica*, ao elaborar leis, princípios e teorias sobre a realidade objetiva que, enquanto elaboração e formulação da razão, são passíveis de exame e comprovação empírica. A *experiência*, portanto, constitui-se num verdadeiro tribunal de validação, pois nada deve ser aceito por sentimento, tradição ou fé no alcance dessas formulações da razão.

A racionalidade científica, que passa a ser sinônimo de racionalidade moderna, constrói-se a partir de importantes referências dadas, em especial, pelas investigações de Galileu, Bacon e Descartes. Esses pensadores constroem os pilares da ciência moderna. O valor da experimentação, a matematização da verdade, a organização do método científico e a dedução racional como forma de conhecer o mundo objetivo, transferem para o campo da ciência a tarefa de enunciar sentido para a vida humana.

Os procedimentos metódicos que marcam a identidade da ciência e da racionalidade moderna, remontam a Galileu Galilei.⁵ Ao lado da idéia moderna da experimentação, combina indução experimental e cálculo dedutivo. A pesquisa científica surge como caminho para a pretensão de descobrir as relações reais e constantes presentes na análise de fenômenos da natureza e de constituir as teorias e leis naturais que a rege. A principal contribuição de Galileu para o desenvolvimento da ciência moderna consiste na combinação do uso da linguagem matemática no processo de construção das teorias com os experimentos que permitem a comprovação empírica das hipóteses científicas.

propriedade privada. Esses princípios *universais* passam a servir de pilar de afirmação da autonomia do indivíduo frente à vida em sociedade e reconhecidos como válidos em todo o mundo ocidental.

⁵ Galileu Galilei (1564-1642) nasceu em Pisa (Itália), foi professor universitário e ajudou a abrir caminho para o desenvolvimento da física moderna e da astronomia ao defender o heliocentrismo e condenar o geocentrismo defendido pela Igreja. Galileu foi perseguido pela Inquisição em 1633, pois suas teorias foram consideradas contrárias à doutrina cristã católica.

O avanço da ciência e dos procedimentos técnicos que possibilitam e orientam a ação conhecedora do sujeito desenvolvem o princípio de que *somente a ciência pode enunciar a verdade*. A ciência moderna se constitui como demarcadora da racionalidade ocidental: objetiva, racional, experimental, metódica, revisível, possível de ser aplicada, sistemática e com pretensão de neutralidade.

A racionalidade moderna encontra, também, contribuições fundamentais no empirismo de Bacon⁶. Ele compreende todo conhecimento a partir do método experimental. É responsável pela pretensão de utilidade da ciência e ordenador do *método indutivo*, que parte do particular e do contingente para chegar ao universal, como forma de conhecer.

Bacon compreende que o saber natural deve ser concebido como um saber ativo e rico em resultados práticos. Para ele, "*saber é poder*", pois o aperfeiçoamento da ciência deve resultar, em seguida, no aperfeiçoamento da ordem social. O saber é um meio vigoroso e seguro de conquista do poder sobre a natureza, não possuindo valor em si mesmo. A questão da utilidade do conhecimento é ponto de destaque no pensamento baconiano. Embora ele não refute o valor do conhecimento desinteressado, opõe-se ao valor do conhecimento puramente teórico ou contemplativo defendido pelos gregos. Essa perspectiva de uma ciência prática, porém, não pode ser resumida ao mero utilitarismo. Deve ser amparada na compreensão de uma ciência prática como o saber em sua totalidade (cf. Andrade⁷, 1984, p. XII e XIII).

O pensamento baconiano tem como método a observação da natureza e o entendimento de que, para dominá-la, é preciso conhecer suas leis através de métodos comprovados. O método experimental de pesquisa das causas naturais dos fatos, estabelecido por Bacon, propõe: em primeiro lugar, acumular os fatos, em seguida, classificá-los e, finalmente, determinar sua causa. Bacon expressa, na obra *Novum Organum*, que a melhor forma de demonstração da verdade é a experiência. Porém, faz um

⁶ Francis Bacon (1561-1626) - nascido na Inglaterra, escreve dois livros importantes no desenvolvimento da ciência moderna: *O progresso do conhecimento* e o *Novum Organum*. Participa ativamente da vida política de sua época exercendo, inclusive, carreira diplomática, depois de uma infância órfã e pobre. Conforme Rezende (1996), Bacon foi um crítico profundo das vertentes filosóficas que não articulavam saber e realidade. "A ciência, para ele, devia servir para melhorar as condições materiais de vida do homem", diz Rezende (p. 203).

⁷ Essa referência consta na seção "Vida e Obra de Bacon", introdutória ao livro *Novum Organum*, publicado na coleção "Os Pensadores".

alerta: "desde que se atenha rigorosamente ao experimento", pois, segundo ele, "a não ser que se proceda de forma correta e metódica" o que for produzido como pretensão de verdade será uma falácia (Bacon, 1984, p. 38-39).

"Só há e só pode haver duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma, que consiste no saltar-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inamovível verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo continua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios de máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho(...)" (1984, p. 16)

O racionalismo cartesiano é uma outra vertente de águas poderosas sobre a racionalidade moderna. Descartes⁸, ao contrário de Bacon, apresenta os caminhos do *método dedutivo* como forma de validação do processo de conhecer. Acredita que a ciência é produzida pela potencialidade e capacidade da razão. Assim, ao contrário do que pensam os empiristas, o critério supremo da verdade é dado pela *formulação racional* e pela capacidade *dedutiva* dessa mesma razão.

Descartes é considerado o iniciador do racionalismo moderno. Privilegiando a razão como instrumento central do processo de conhecimento, não reserva papel importante para o conhecimento obtido através dos sentidos ou através da experimentação. Entende que é o sujeito racional que conhece o mundo, não são os objetos que se apresentam através dos nossos sentidos.

Descartes constrói o seu sistema filosófico partindo da premissa de que, para alcançar o conhecimento, o sujeito parte de idéias que estão em seu interior, idéias que são claras e distintas, idéias são constituídas pela razão, como as verdades matemáticas.

O filósofo se propõe a encontrar uma verdade que fosse inquestionável, sobre a qual não restasse dúvida. Para isso, começa a duvidar de tudo: das verdades obtidas pelos sentidos e mesmo das verdades matemáticas, que parecem indiscutíveis. De tudo que duvidava, não podia duvidar que ele pensava. Formula, assim, uma primeira verdade:

⁸ René Descartes (1596-1650) - francês, de família burguesa, teve educação refinada. Buscou, assim como Bacon, "novos fundamentos que lhe garantissem (grifo meu) alcançar a verdade" (Rezende, 1996, p. 204). Confiante no poder da razão, diz Rezende: "escolheu a matemática como base para seu percurso de dúvidas e

"penso." Dela, deduz a própria existência: "penso, logo existo." Partindo dessas duas verdades - *pensar* e *existir* como ser pensante, Descartes desenvolve um método que busca a verdade como evidência da razão que conhece (Descartes, 1983, p. 46-51).

Assim, diz o pensador:

"E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo (...). Compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar(...) [Eu] julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras(...)" (Descartes, 1983, p. 46-47)

Para Descartes (1983, p. 43) a única coisa que está inteiramente em nosso poder são os nossos pensamentos, e, no processo de obtenção da verdade, a dúvida metódica é o caminho natural para obter algo que seja inteiramente indubitável.

O conceito de racionalidade moderna está vinculado ao conceito de ciência e ao empenho da razão e da experiência frente à tarefa de obter um conhecimento aprofundado unicamente pelo reconhecimento da validade dos procedimentos. A verdade que expressa os resultados dos procedimentos científicos é dada pela linguagem matemática.

3 A racionalidade moderna como lógica da certeza

Para Pessanha (1997), a modernidade fez uma opção por uma forma de discurso ao qual atribuiu status de cientificidade e verdade, e isso representa um novo caminho no modo de pensar e de compreender a vida, um momento importante, portanto, de ruptura na cultura ocidental até então calcada pela tradição religiosa como forma de organizar e dar sentido à vida humana.

Essa razão atemporalizadora da matemática, indubitável como um teorema na plenitude de sua clareza, retoma o que os pitagóricos já diziam, ou seja, que tudo podia ser explicado numericamente. "Não há como replicar, se irritar, ter vontade ou desejo de que

descobertas"(p. 204). Convencido de que havia estreitos vínculos entre as leis da natureza e as leis da matemática, possui o entendimento de que "o mundo podia ser totalmente conhecido pela razão" (p. 204).

seja diferente. É assim: uma fatalidade muito mais dura e irresistível porque clara", diz Pessanha (1997, p. 15).

A matematização do mundo se apresenta como um esperanto universal: "salvar o mundo e a sociedade através da descoberta de um *caminho* de pensar e dizer tão justo e perfeito que consiga eliminar as discórdias, fazer a união dos espíritos e chegar a uma espécie de consenso universal" (Pessanha, 1997, p. 17-18).

A despeito da impossibilidade de objetificar o ser humano, a modernidade percorreu o caminho cientificista, tecnológico, matemático e, especialmente no século XIX, construiu um quadro de abordagem das ciências humanas e sociais cravado pelo modelo quantitativo, matemático. O estabelecimento dos critérios de validade dados pelos métodos das ciências exatas foi estendido ao campo das ciências humanas ou sociais pelo positivismo. As ciências humanas se convertem numa verdadeira *física social* para assegurar o status de conhecimento *científico*.

O modelo de produção da verdade gerado pelas ciências empírico-matemáticas não permite nenhuma dúvida a todo saber que satisfaça as exigências de validade reconhecidas como científicas e para isso

"desenvolveu uma lógica onde a noção de prova (porque a lógica não é outra coisa senão a ciência do provar) era estritamente analítica, dedutiva, do tipo teorematizada (...) Uma prova coagente, que não permitia qualquer dubiedade, fuga, recusa ou ceticismo, e que ia mostrando a verdade através de uma cadeia perfeita, luminosa, luminosíssima, porque toda tecida por unidades intelectualmente apreensíveis e perfeitamente evidentes. Cada ponto da cadeia de um teorema tem a irrecusabilidade de algo que só é possível ver daquela maneira." (Pessanha, 1997, p. 20).

A racionalidade moderna revela uma forma de conhecimento do mundo objetivo que perde seu vínculo com o sagrado e caminha para um processo de auto-fundamentação racional, produzindo um tipo de racionalidade procedural que representa o cerne da autoridade da ciência moderna. Essa racionalidade procedural indica que

"todo o sistema de proposições abrangentes, fechado e definitivo, teria de ser formulado numa linguagem isenta de qualquer comentário, de melhoramentos, e de inovações, avessa a qualquer interpretação a partir de um ponto de

distanciamento; ou seja teria que silenciar e com relação às repercussões de sua própria história" (Habermas, 1990, p. 46).

Somente utilizando-se os mesmos mecanismos do discurso consagrado oficialmente como legítimo pode-se pretender alcançar o rigor e caráter epistêmico para ser reconhecido como ciência. Esse processo de rigor e precisão aparece, na crítica de Pessanha, como uma grande falácia cultural (p. 26) que empobrece a razão ao optar exclusivamente pelo modelo matemático. Uma linguagem excessivamente perfeita para as imperfeições do mundo composto por homens que insistem em ser efêmeros, contingentes e estranhamente históricos (p. 19-20).

4 A metafísica da subjetividade e o auto-esclarecimento - a primazia da modernidade

A formulação do conceito de racionalidade moderna está cercada pelo diálogo que Kant⁹ estabelece entre as formulações do racionalismo e as do empirismo. A razão, para Kant, é uma atividade autônoma do sujeito e que não se fundamenta de modo empírico. Apostando numa autonomia da razão, dada pela autoconsciência, o pensador assenta o princípio da *subjetividade* que se coloca a partir da crença de que há uma capacidade do sujeito de se auto-constituir e de produzir a sua própria emancipação com base na potencialidade da razão. Ao colocar o sujeito diante da possibilidade do auto-esclarecimento, a autonomia da razão se converte no caminho de saída do indivíduo da sua minoridade, que representa a incapacidade do sujeito de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (cf. Kant, 1974, p. 100).

Na leitura de Habermas (1990), a compreensão de sujeito definida por Kant, traduz o conceito clássico de sujeito transcendental. Esse sujeito kantiano, "enquanto consciência

⁹ Kant (1724-1804), nasceu em Königsberg, na Prússia oriental, onde viveu praticamente toda a sua vida, dedicando-se ao ensino e a escrever. Conforme Rezende (1996, p. 223), "o pensamento de Kant representa o ponto culminante do racionalismo científico iniciado no século anterior, e portanto da modernidade." Kant compartilha, em parte, as idéias de Descartes ao aceitar que "o conhecimento depende de uma estrutura lógica fornecida pela razão e não apenas de sensações empíricas." Por outro lado, discorda dos racionalistas, pois entende que "a consciência humana só pode ordenar fenômenos percebidos empiricamente pelos sentidos." Concilia o empirismo e o racionalismo ao afirmar que a filosofia deveria investigar a existência de princípios a priori que seriam responsáveis pela síntese dos dados empíricos (Cf. Rezende, 1996, p. 223). Entre suas obras fundamentais encontramos a *Crítica da Razão Pura* (1781), a *Crítica da Razão Prática* (1788) e a *Crítica do Juízo* (1790).

transcendental" estava "diante do mundo e da totalidade dos objetos perceptíveis." Ao mesmo tempo "ele se punha no mundo como consciência empírica, como uma entidade ao lado das outras", completamente desvinculado "de origem e a salvo de todas as contingências e necessidades da natureza" (p. 52).

Kant estabelece uma perspectiva subjetivista do sujeito. Para o filósofo de Königsberg, é através da autonomia da razão que o sujeito produz o próprio esclarecimento. Essa razão subjetiva é responsável por ser capaz de uma rigorosa crítica de si mesma, a fim de que o sujeito possa superar todas as heteronomias. O modelo de racionalidade assentado no princípio da subjetividade parte de

"uma razão cognoscente que se reencontra no mundo estruturado racionalmente ou enquanto ela mesma empresta à natureza ou à história uma estrutura racional, seja ao modo de uma fundamentação transcendental, seja pelo caminho de uma penetração dialética do mundo" (Habermas, 1990, p. 44).

A razão auto-esclarecedora, a um só tempo totalizadora e auto-referente, converte-se em uma essencialidade secularizada, estabelecendo a *metafísica da subjetividade* como elo de justificação, compreensão e conceitualização da realidade. A ciência se revela como a melhor formulação do sujeito cognoscente que abandona as explicações mágicas (Prestes, 1996, p. 23ss), expressando a fé da modernidade no sujeito que, assentado no primado da liberdade, da autonomia e da reflexividade, como pilares da subjetividade, torna-se capaz de produzir verdade sobre si e sobre o mundo objetivo.

A subjetividade, diz Prestes (1997, p. 82) constitui-se numa formulação pretensiosa, uma vez que pretende substituir a metafísica teológica como modelo explicativo do mundo e mecanismo de produção da verdade. Para garantir o preceito de autonomia racional e do livre-arbítrio¹⁰ do sujeito, não é possível aguardar por um fundamento estranho ao próprio sujeito, que, por ser dogmático, não é submetido ao livre exame da razão. A racionalidade subjetiva é materializada como uma racionalidade que "organiza os conteúdos do mundo, podendo ser lida a partir deles" (Habermas, 1990, p. 44).

¹⁰ A ética do livre-arbítrio é uma herança da Reforma Luterana para a modernidade.

Diante da pretensão de assegurar a constituição de um sujeito auto-determinado pela faculdade autônoma da razão, Kant atribui à Pedagogia o status de arte, convencido de que o homem seria aquilo que a educação dele fizesse.

O uso livre da razão é visto como o único caminho para realizar o esclarecimento, e o exercício da capacidade reflexiva e crítica colocaria o sujeito com autoridade para falar em seu próprio nome e expor publicamente as suas idéias, *“mesmo por meio de uma corajosa crítica do estado das coisas existentes”* (Kant, 1996, p. 114). A constituição de indivíduos autônomos representa o cumprimento de uma *“vocação de cada homem em pensar por si mesmo”* (Kant, 1996, p. 102). O esclarecimento (Aufklärung) é possível, diz Kant, e se torna inevitável se for dada liberdade ao indivíduo.

Kant formula um entendimento de sujeito esclarecido como alguém densamente conectado à realidade do seu tempo e comprometido com a melhoria e superação dos seus próprios limites. Essa potencialidade crítica da razão é colocada como um alerta aos que semeiam preconceitos com a intenção de tutelar os indivíduos.

Para Kant, a obediência ou adequação às contingências do contexto de trabalho, ou mesmo de credo religioso, não isenta o sujeito de raciocinar e formular observações sobre as inadequações que o livre exercício da faculdade de pensar lhe permite e aponta. Mais do que isso, considera um dever de cidadania expor publicamente suas idéias contra as inadequações e injustiças que percebe através do cuidadoso exame racional.

O esperado aprimoramento do indivíduo que se auto-constitui pelo aprimoramento da capacidade racional é visto como o caminho natural para o aprimoramento da sociedade, conforme expressa o próprio Kant:

“uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento (Aufklärung). Isso seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço” (Kant, 1974, p. 109-110).

A educação, enquanto executora das promessas emancipatórias da modernidade, encontra-se entrecruzada por uma compreensão metafísica das possibilidades do sujeito e do acesso desse ao conhecimento e pelas formulações da racionalidade científica. A

metafísica da subjetividade, enquanto conteúdo maior da racionalidade moderna, designa para a educação o aprimoramento das estruturas cognitivas do indivíduo. O sujeito moderno e a sua razão universal se colocam como única possibilidade de materializar a promessa emancipatória atribuída por Kant. O método científico produzido pelas ciências aponta os caminhos dessa objetivação para que a tarefa educacional possa ser cumprida.

A modernidade pretendeu designar a educação como um direito universal (Markert, 1994) e a compreendeu como um processo necessário para desenvolver aptidões que libertassem o indivíduo de todas as heteronomias e promovessem o desenvolvimento social pela potencialidade das capacidades do sujeito, aprimoradas pela escola. O pensamento herdado do Iluminismo critica a religião como fundamento e orientação valorativa da vida do sujeito e da sociedade. Com a necessidade de suprir a unidade integradora antes dada pela religião, a modernidade recorre ao sujeito e à autonomia da razão para suprir esse nexo organizador do mundo.

Kant, enquanto formulador da pretensão de um sujeito emancipado pela potencialidade da razão, entende que a razão deveria ser capaz de uma vigorosa crítica de si mesma. O fortalecimento da subjetividade coloca a possibilidade pedagógica de promover o processo de humanização do sujeito, amenizando a razão de uma compreensão puramente cientificista, dedutiva ou experimental.

Conforme Giles (1987), Kant não aceita que as ciências naturais determinem e dirijam as ações humanas ou que sirvam de modelo para os métodos e valores que orientam as decisões humanas. Essa compreensão não abarca a totalidade da liberdade humana e a possibilidade de constituição de um sujeito moral.

Para Kant, o mundo fenomenal, conhecido através da experiência dos sentidos e o mundo das essências, traduzido dedutivamente, não abarca a idéia de bem e dos valores morais próprios da condição humana, que nos obrigam a cumprir os deveres da nossa humanidade. Segundo as palavras do próprio autor, é essa a tarefa primeira da educação, que "tem em vista a personalidade, [a] educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco" (Kant, 1996, p. 36).

Podemos ver em Kant alguém preocupado com as possíveis reduções que a razão poderia sofrer ao ser enfocada apenas no âmbito das ciências naturais, o que representaria o esvaziamento de sua potencialidade crítica. De um outro lado, porém, encontramos em Kant o pleno vigor do otimismo iluminista que pensa ser possível o melhoramento contínuo de cada geração até o ponto em que se atinja a perfeição da humanidade como um todo. E é na educação que ele situa esse "segredo" da perfeição humana. Segundo ele, "é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana" (Kant, 1996, p. 17).

O iluminismo formulou a pretensão de uma moral secular e estabeleceu veículos de validação para o conhecimento através da comprovação empírica e do potencial organizador do intelecto humano. Todo o avanço da racionalidade moderna será demarcatório dos elementos que irão compor o discurso e as orientações pedagógicas para a educação escolar a partir do século XVIII. É sobre esse terreno fecundo que irá se desenvolver a formulação do discurso pedagógico derivado da racionalidade moderna, garantindo o fornecimento de todo um sistema de categorias e modos de compreensão que irão permear a idealização do processo pedagógico.

Rouanet (1993, p. 15) lembra que a racionalidade moderna criou um conceito de razão imutável e um conceito abstrato de homem. Essa razão uniforme se baseia numa natureza humana igualmente universal o que implicava a validade geral das descobertas da razão e a constituição de uma moral também universal. Assim sendo, todos os seres humanos são iguais diante da razão.

O presente capítulo pretendeu estabelecer o horizonte de compreensão necessário para percebermos a educação moderna como um produto próprio da racionalidade moderna e para lançar a metafísica da subjetividade e os passos do método científico como nexos referencial das orientações pedagógicas que serão geradas a partir desse nascedouro. Os vínculos entre essa compreensão de sujeito e de racionalidade e a formulação de um discurso pedagógico para que a educação pudesse dar conta das tarefas que recebeu da modernidade é a temática do próximo capítulo.

Capítulo 2

O SUJEITO, A RACIONALIDADE E O DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

1 Situando o sentido da educação no contexto da modernidade

A educação contemporânea é tributária da modernidade e das suas concepções e entendimentos acerca do sujeito como objetivo de vida individual e como função de atuação social. É tributária, ainda, da formulação de um tipo de racionalidade que submete ao juízo crítico todos os preceitos que circundam esse sujeito.

A metafísica da subjetividade, como produto da racionalidade moderna, incorpora o conceito de sujeito epistêmico ao processo educativo. A compreensão de um sujeito universal, dotado de razão e de suas propriedades universais e idênticas em todo o indivíduo passa a ser o solo em que se movimentam as teorias pedagógicas. O processo educativo, influenciado pela racionalidade científica, é cercado pela pedagogia do método e das técnicas de ensino como forma de assegurar a apropriação, pelo sujeito epistêmico, dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola .

Dividida entre as interferências do racionalismo cartesiano e do empirismo baconiano, a educação assume o aperfeiçoamento do gênero humano como sua tarefa pedagógica de maior significado. A instauração de um sujeito autônomo, como possibilidade de auto-consciência e superação da menoridade autoculpada, tal como

descreveu Kant, reverte-se em aspecto programático irrecusável nas diferentes formulações e teorias pedagógicas derivadas desse nascedouro.

A perspectiva de auto-constituição do sujeito, enquanto desenvolvimento da faculdade da razão que possibilita o juízo próprio, referenda a metafísica da subjetividade frente à pretensão emancipatória da educação moderna. A educação se converte na executora das promessas da modernidade: a formação de um sujeito capaz do exercício pleno da liberdade, balizado unicamente pelo guia infalível da razão. Em suma, a modernidade acredita que, a partir do aperfeiçoamento moral de cada indivíduo em particular, seria possível o melhoramento da humanidade como um todo.

O ideal de progresso contínuo presente na racionalização dos processos econômicos é apresentado como possível para a educação através da racionalização de seus procedimentos pedagógicos. A metafísica da subjetividade semeia no projeto pedagógico moderno a crença de que é possível assegurar o destino da educação, pois essa atua sobre as estruturas estáveis do sujeito epistêmico. Portanto, se houver uma organização científica das atividades pedagógicas¹¹, a clara observação das etapas, dos procedimentos dados pelo método científico e convertidos em método pedagógico, as aprendizagens estarão asseguradas.

Razão científica e subjetividade são referências obrigatórias para compreender a educação enquanto processo institucionalizado que se organiza frente à necessidade de formar sujeitos que possuam uma condução de vida segundo padrões seculares. Busco referências para a constituição do discurso pedagógico da modernidade no pensamento de Kant, Rousseau, Pestalozzi e Herbart.

Kant acentua sua importância enquanto defesa do desenvolvimento das potencialidades da razão, ou seja, a educação do pensamento reflexivo como necessário ao desenvolvimento da autonomia do sujeito. Rousseau representa a defesa da educação como formação da virtude, reconfigura o conceito de infância e propõe a idéia de educação

¹¹ Como exemplo derivado dessa compreensão da prática pedagógica encontramos, em especial, a proposta de Maria Montessori. Ela pretende uma intervenção pedagógica a partir de uma organização científica do meio, apresentado em seqüências estáveis e contínuas, idênticas para todos os indivíduos, com a pretensão de assegurar resultados ao atuar sobre um sujeito universal. Há ainda os trabalhos de Célestin Freinet e todos os produtos pedagógicos advindos da pedagogia ativa. Esses produtos organizam os trabalhos a partir da

naturalista. Já Pestalozzi é buscado enquanto consideração da educação como direito de todos, uma vez que defende a universalização do acesso à escolarização e cria a idéia de escola popular. Herbart, por sua vez, representa a idéia de sujeito psicológico e do ensino como instrução tão caros à tradição pedagógica.

2 A compreensão da tarefa pedagógica e o sentido da educação: elementos do discurso pedagógico da modernidade

2.1 A educação e desenvolvimento da faculdade da razão

Kant apresenta na obra "Sobre a Pedagogia"¹² alguns princípios educativos para a constituição do sujeito dotado de razão e passível de auto-esclarecimento. A disciplina, a cultura e o desenvolvimento da moral reflexiva são conteúdos pedagógicos presentes no projeto kantiano de educação moderna.

Segundo Kant, a idéia de disciplina precisa ser tratada como elemento fundamental para que o indivíduo não cause danos a si próprio e à comunidade. A disciplina externa, própria da heteronomia das primeiras etapas, encaminha para a auto-disciplina, ponto chave da autonomia do sujeito. Sem ela o indivíduo não tem condições de formar valores humanísticos superiores e nem de constituir potencialidade plena da sua capacidade racional.

A pretensão de um sujeito capaz de atitudes morais passa pela superação do controle externo presente na moralidade heterônoma em direção à auto-disciplina da moralidade autônoma. Nela, o sujeito atinge o estágio da reflexão e da liberdade, mas essa está submetida a regras, evoluindo de uma sujeição mecânica a uma sujeição moral, baseada em princípios (Kant, 1996, p. 31). A idéia de um desenvolvimento moral em estágios evolutivos será retomada pelos estudos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

referência de um sujeito psicológico universal e apostam no otimismo do progresso da humanidade a partir dos pressupostos oferecidos pela ciência moderna.

¹² Esse livro contém as preleções de Kant na Universidade de Königsberg, reunidas por Theodor Rink, seu discípulo. Esses cursos foram ministrados em 1776/77, 1783/84 e 1786/87 (Cf. Fontanella, no prefácio à edição brasileira (1996) da obra *Sobre a Pedagogia*). Publicada em 1803 com o título *Über Pädagogik* (*Sobre a Pedagogia*), "a obra tematiza a necessidade de criar o homem livre e autônomo, tendo por base a vida racional frente à pretensão de ensinar ao aluno a autonomia do julgamento e da capacidade de pensar" (cf. Prestes, 1996, p. 36).

Aliado ao processo que encaminha o sujeito para a auto-disciplina, entendida como sujeição moral, aparece a instrução como correspondente ao processo que encaminha o indivíduo à socialização, possibilitando ao educando mover-se em um determinado contexto histórico e social, no qual se encontra inserido.

O processo de aquisição da cultura desembrutece o homem e desenvolve suas disposições para o bem e deve encaminhar o homem à civilidade e à prudência, aqui entendida como a capacidade de usar bem as suas habilidades. Essas devem conduzi-lo à sujeição moral, que é a conduta do sujeito capaz de formular juízos morais racionais por conta própria.

A *moralização*, processo de "moldagem" da conduta, desenvolve no jovem a consciência moral calcada na razão e na justiça. Convém que o homem seja capaz de escolher apenas os bons fins, diz Kant. Bons fins, para ele, são aqueles aprovados, necessariamente por todos, e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. Essa questão da moralização se apresenta através do imperativo categórico¹³ "age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (Kant, 1974b, p. 223).

Essa formulação de auto-gerenciamento do sujeito como uso pleno da liberdade através da faculdade da razão, traduz um paradoxo para o discurso pedagógico moderno que é "*como educar para a liberdade sem coação*." Diz Kant:

"Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente." (Kant, 1996, p. 34)

¹³ Imperativo categórico, para Kant, se traduz como um princípio da racionalidade presente no sujeito, um mandamento da razão. Representa uma ação necessária por si mesma, sem relação com outra finalidade. É uma ação possível como boa e por isso necessária em si, "independente de qualquer intenção". (cf. Kant, 1974b, p. 218-9)

Castro (1999), pesquisadora mexicana, ao considerar as propostas kantianas sobre a educação do caráter, sustenta que, atrás das virtudes morais, deve estar uma motivação ligada à cordialidade das relações humanas e ao apreço por valores aceitos em comum. A idéia de dever e de obrigação não podem suplantar o cultivo dos sentimentos morais. Em Kant, a educação tem como fim último a formação moral e cabe direcionar o processo educativo para a conformação da consciência moral autônoma. Para a autora, esse fim último se consegue, na perspectiva kantiana, através do equilíbrio entre dois princípios: "a coação como obediência ao dever, e a liberdade como autonomia da vontade"(p. 83).

Para o desenvolvimento da autonomia moral é fundamental desenvolver estratégias de pensamento. Para isso, não basta inculcar conhecimentos racionais nos jovens. É necessário desenvolver um pensamento estratégico que permita ao sujeito extrair regras gerais das situações e aplicá-las adequadamente em situações particulares, o que significa o adequado uso da razão frente às inclinações da vontade. Na perspectiva de Kant, é preciso formar sujeitos capazes de construir, por conta própria, razões prudentes para agir frente a si mesmo e frente à coletividade. Atuar moralmente implica ser capaz de elaborar as razões das regras e questionar códigos já aprovados.

O caráter pode ser entendido "como uma condição de firmeza de resolução na adesão de certos princípios de ordem superior (...) uma forma consistente de atuar em conformidade com uma certa maneira de pensar" (Castro, 1999, p. 88).

Os princípios de defesa do esclarecimento como possibilidade de auto-constituição do sujeito como alguém crítico, consciente de seu papel social, inserido propositivamente em seus contextos e dotado de autonomia moral e intelectual, tornam-se pautas centrais no discurso pedagógico moderno e constituem os recursos mínimos para o cumprimento da função emancipatória da educação escolar pelo sujeito transcendental kantiano.

2.2 A educação da virtude

A pretensão da modernidade de constituir um sujeito emancipado, dotado de capacidade racional e produtor de ações pessoais e comunitárias pautadas em ações morais,

é pontuada por Rousseau¹⁴, pensador indispensável para a compreensão do sujeito e do ideal educativo gestado na modernidade.

Rousseau compreende o sujeito com uma preocupação de caráter moral, expressa na idéia de educar o homem para "*vencer as inclinações*". Isso como forma de tornar possível o que denomina exercício pleno da *virtude*. Para ele, a única possibilidade de superar as forças corruptoras da sociedade é evitar que essas ajam com sucesso sobre o indivíduo que, acredita o filósofo, são bons por natureza.

A *autonomia moral*, para Rousseau, consiste em agir conforme a consciência, fazendo o que é certo, o que somente se torna possível através do exercício pleno da virtude. Esse exercício da virtude exprime o conceito de liberdade para Rousseau. Para ele, liberdade, virtude e felicidade estão interligados e se alcançam somente quando o indivíduo age conforme o dever e, através do processo educacional, pode haver a reconciliação do homem com a sua própria natureza. Assim, a educação moderna instala o sentido de que, desenvolvendo a razão, o melhoramento da virtude se instaura enquanto apelo da própria vida humana.

Na interpretação de Arizmendiarrreta (1997) sobre o pensamento de Rousseau, a virtude aparece como uma unidade interna alcançada após o domínio das paixões¹⁵. A

¹⁴ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) nasceu em Genebra, na Suíça, oriundo de uma família de origem francesa. Vai para Paris, em 1742, aos trinta anos. Lá se envolve no pensamento ilustrado. Entre suas obras importantes temos o Discurso sobre as Ciências e as Artes (1750) e o Discurso sobre a Origem da Desigualdade (1755), o Contrato Social (1762) e Emílio (1762). Rousseau frequentou poucos anos a escola. Teve uma vida desregrada, movida mais por impulsos, caprichos e sentimentos e menos pelos apelos da razão. Talvez de deva a isso a sua tendência e apego ao sentimentalismo e sensualidade e seus ideais de educação. Diz Monroe(1979, p. 255): "Em sua vida e em suas teorias, dominam as emoções mais do que a razão; os instintos e desejos naturais presidem a tudo. Mais tarde, baseado na experiência de sua vida, ensina que as idéias morais e religiosas não se podem desenvolver na infância e que mais se aprende em contato com a natureza do que da comunhão com livros ou da inteligência de outros; que o desenvolvimento apropriado só pode vir removendo-se todas as restrições e deixando as tendências naturais manifestarem-se livremente." Rousseau, além de suas contribuições para a educação teve importante papel no processo revolucionário do século XVIII, fornecendo fermento para a Revolução Francesa, especialmente em sua fase jacobina, com suas teorias sobre a desigualdade e sobre a legitimidade das decisões políticas.

¹⁵ As paixões, segundo Rousseau, dizem respeito ao amor a si mesmo e o amor próprio. O primeiro, amor de si, é inato e perene, "sempre bom e sempre conforme a ordem" (Emílio, p. 235), responsável pela própria conservação do homem e por transformar instinto em satisfação das necessidades de sobrevivência. Se transforma em "orgulho nas grandes almas, vaidade nas pequenas" (p. 238). O segundo, o amor próprio, é aquele que "se compara, nunca está satisfeito", sentimento em que o indivíduo prefere a si próprio, estando em constante comparação com os outros "e o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e atentar muito para a opinião." (Emílio, p. 237)

superação das paixões não naturais¹⁶ somente pode se dar por meio de uma virtude que consiga entremear coerência entre as ações e as palavras, o que significa agir conforme o que se diz. Para conter as paixões, capacidade atribuída ao sujeito correto e virtuoso, espera-se que seja educada a capacidade de discernimento do indivíduo, potência sem a qual não se constitui um indivíduo capaz de tomar decisões por conta própria.

Rousseau tem uma concepção idealista do trabalho pedagógico ao apostar nas possibilidades da autonomia, influência que estendeu ao pensamento de Kant. Essa autonomia, que Rousseau compreende como independência moral, aposta nas possibilidades de liberdade do sujeito. Para ele, somente é livre o indivíduo que é capaz de colocar o bem comum acima do bem particular ou privado, seja ele individual ou de grupos. Portanto, sendo capaz de cumprir a vontade geral, que possui um caráter equivalente ao valor do imperativo categórico kantiano¹⁷, sendo esse o ideal do homem público - o cidadão.

A formação do indivíduo como homem se vincula com uma integração consigo mesmo. Já a formação do indivíduo como cidadão resulta de sua integração com o corpo social. A conversão do homem em cidadão acontece como decorrência da entrada do indivíduo na idade da razão e requer a existência de instituições que integrem o homem ao corpo político, "de maneira que tenha uma unidade e não seja uma mera agregação de indivíduos que tenham como intenção fazer prevalecer seus interesses em prejuízo dos demais", destaca Arizmendiarrreta (1997, p. 122).

A sublimação das paixões se torna possível através da capacidade de discernir entre o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto. A possibilidade de critérios adequados de avaliação e de julgamento se tornam possíveis conduzindo o homem para educar a sua inteligência e aprimorá-la (cf. Freitag, 1994, p. 35). Se há uma consciência moral inata, essa não pode ser deturpada pelas influências externas. Cabe, assim, educar os sentidos e a razão para o devido discernimento.

Um princípio importante da pedagogia de Rousseau é a *ação*. O autor acredita que agindo as crianças aprenderão, educarão os sentidos em contato com a natureza, balizando

¹⁶ Paixões não naturais, no pensamento de Rousseau, são aquelas derivadas do amor próprio e que, portanto, não concorrem para o aprimoramento da virtude que conduzirá o homem a uma vida feliz.

¹⁷ O conceito de imperativo categórico formulado por Kant consta na nota número 13.

a necessidade do mundo concreto. A sua compreensão da infância como etapa natural e particular transforma a compreensão da criança como adulto em miniatura, vigente até então. Esses princípios de pensamento de Rousseau serão pontos centrais das pedagogias ativas do início do final do século XIX e do início do século XX e das atuais reformas educativas em curso em vários países, inclusive no Brasil. É na etapa das atividades que exploram os sentidos que se constrói a base da aprendizagem intelectual, sem que tenha havido, efetivamente, uma educação moral. Emílio, ao ser educado, vivia fora da sociedade até então. Para Rousseau, a educação moral só é possível quando o sujeito domina as idéias abstratas.

Rousseau vê na passagem das sensações às idéias abstratas a construção da razão intelectual. Nessa etapa, o jovem está sob os cuidados educacionais do preceptor¹⁸ ou, em nosso tempo, sob os cuidados da escola. A tarefa educacional aparece como o necessário auxílio à superação do apelo às sensações para a estruturação vivenciada do pensamento abstrato, que possibilitará ao sujeito chegar à idade da razão. A educação opera com um conceito de sujeito universal, o sujeito epistêmico, cujos estágios evolutivos do pensamento, até atingir o nível da abstração, foram fundados por Rousseau e, mais tarde, aprimorados pelos estudos clínicos de Jean Piaget¹⁹.

Para Rousseau, a educação é um processo natural, pautado pelo desenvolvimento interno do sujeito, através da ação sensorial e não por ação externa. Razão, consciência e livre-arbítrio são elementos fundamentais da pedagogia naturalista de Rousseau com vistas ao sujeito capaz de priorizar a vontade geral no convívio coletivo.

2.3 A educação como um direito de todos

O discurso pedagógico moderno é devedor da obra de pensadores como Rousseau e Kant, mas também de Pestalozzi que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, contribuiu para

¹⁸ Rousseau defendia a instrução particular, através de preceptores. Desenvolve uma idéia de educação longe dos sistemas oficiais de ensino. Para ele, a natureza da criança e o seu crescimento determinam o processo enquanto que os meios são determinados pela experiência da criança.

¹⁹ Ver a esse respeito a obra "A Epistemologia Genética", de Jean Piaget. Nessa obra, Piaget pretende defender a idéia de que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, nem nas características dos objetos mas como resultado de uma construção efetiva e

os fundamentos da pedagogia clássica. Pestalozzi²⁰, como os demais pensadores de sua época, atribui à educação a tarefa do melhoramento individual, percebido por ele como o meio essencial de reforma social. Sustentando a idéia de que era possível a regeneração moral de cada indivíduo através do trabalho, da frugalidade e da perseverança, sugere a educação como meio para a regeneração social no âmbito coletivo (cf. Monroe, 1979, p. 283).

Pestalozzi trata, essencialmente, sobre o desenvolvimento moral, mental e físico da natureza da criança. Defende a universalização da educação, a fim de promover a elevação do povo comum de sua ignorância e, baseado nessa crença, dedica a sua vida educacional ao trabalho com crianças pobres e segregadas.

Podemos resumir a importância de Pestalozzi para a educação nas palavras de Luzuriaga:

"Pestalozzi é, com efeito, o criador da escola do povo, da escola popular, não em sentido puramente caritativo, senão em espírito social. A família é, para ele, o núcleo primordial do qual surgem as demais instituições sociais. Mas a família não é suficiente como agente educador; necessita do complemento da escola e das demais instituições educacionais, que representam o meio vital social no qual cumpre educar a criança" (1980, p. 175).

O interesse pedagógico de Pestalozzi está voltado, sobretudo, para a assistência às camadas populares. Acredita, como Rousseau, que a natureza humana é pacífica. Sendo assim, a educação conforme a natureza é um dos cerne da sua proposta de educação elementar. Através da educação moral, atingindo a consciência das pessoas, Pestalozzi acredita na potencialidade de um mundo melhor, que possibilite a reconciliação de cada indivíduo com as leis da natureza (cf. Markert, 1994, p. 48).

continua da mediação dessas estruturas com as características dos objetos. Piaget vê no conhecimento uma elaboração contínua do sujeito.

²⁰ Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nasceu em Zurique, na Suíça. Foi um pensador da educação profundamente influenciado pelas idéias de Rousseau, especialmente por Emílio. Teve numerosa produção para a literatura educacional, sendo "Leonardo e Gertrudes" (publicado pela primeira vez em 1781) o escrito que causou maior influência. Conforme Monroe (1979) e Giles (1987) essa obra, escrita primeiro como novela, narra como Gertrudes venceu obstáculos para educar os filhos e livrar o marido, Leonardo, do alcoolismo. O epitáfio colocado em seu túmulo, expressa, conforme Luzuriaga (1980, p. 175) a síntese da sua obra educativa: "Salvador dos pobres de Neuhoof; pregador do povo em Leonardo e Gertrudes; em Stanz, pai dos órfãos; em Bugdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola primária; em Iverdon, educador da humanidade. Homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz a suas cinzas."

Nesse sentido, Markert organiza a idéia de educação popular formulada por Pestalozzi a partir de dois fundamentos básicos: "a educação das classes mais baixas para a pobreza, na qual se pode desenvolver de fato a 'humanidade com educação' e a qualificação das crianças das classes mais baixas para o trabalho industrial consciente e moral" (p. 50).

A sua máxima pedagógica de Pestalozzi consiste na moralização das condições sociais através da interferência na situação individual das pessoas. Ao reconhecer que há uma natureza comum a todas as pessoas, entende que é importante estender o processo de formação também às camadas menos favorecidas, elaborando um conceito de educação popular que deve, segundo Markert (p. 53), atentar para a diferenciação das tendências entre as pessoas, de tal modo que os mais talentosos usem a dignidade de sua força e envolvam os menores talentos, convertendo-se em condutores e guias, a fim de garantir ao indivíduo a satisfação de perceber que se tornou aquilo que poderia se tornar.

2.4 A educação como instrução e o sujeito psicológico

Herbart²¹ é seguidor da tradição iniciada por Rousseau, Kant e Pestalozzi que, como ele, focaram as atenções sobre os conteúdos morais do processo educativo. O pensador entende a virtude como o fim maior da educação, obtida essencialmente através da disciplina que dirige a formação do caráter. Assim, Herbart se agrega com suas contribuições ao discurso de formação de um sujeito correto e virtuoso, capaz de ações boas e de promover o melhoramento social.

É considerado o fundador da corrente científica da Pedagogia. Formulou os passos formais da instrução, que se referem aos diferentes momentos da exposição e apropriação da matéria instrutiva. As etapas do processo seriam:

- a) *Preparação*: momento em que as idéias de uma lição são trazidas promovendo o interesse pelo novo material;

²¹ Johan Friedrich Herbart (1776-1841), nascido em Oldenburg, na Alemanha, teve formação superior e iniciou suas atividades educacionais como preceptor, aos vinte e um anos. Ocupou, mais tarde, uma cátedra na Universidade de Göttingen (1805). Teve contato e influência com as idéias de Pestalozzi, a quem conheceu pessoalmente. Conforme Luzuriaga (1980), ninguém antes de Herbart assumiu tão claramente a tarefa de construir uma ciência da educação. Herbart formula uma pedagogia marcadamente intelectualista e

- b) *Apresentação*: apreensão e percepção do mostrado em termos os mais concretos possíveis;
- c) *Associação*: momento do enlace das representações já existentes, de assimilação da idéia nova percebida pela antiga;
- d) *Generalização*: momento conhecido como sistema, marcado pela ordenação e pelo pensar sistemático que deverá ser capaz de formular possíveis leis gerais tiradas da lição.
- e) *Aplicação*: momento de desenvolvimento de método, exercício do novo conhecimento, de referência do adquirido à realidade, à prática. A idéia nova se torna uma parte da mente funcional. (cf. Luzuriaga, 1980, p. 206 e Ghiraldelli, 2000, p. 44).

A Pedagogia de Herbart, que não estabelece distinção entre instruir e educar, reveste-se de uma missão humanista e humanitária: formar o homem do futuro, modelar o homem universal (o sujeito epistêmico) através do desabrochar do individual, para que ele adquira autonomia moral. Para isso, apela para o despertar do interesse da criança, "pôr a educação em relação com a vida", isto é, com o "mundo imediato da criança, partindo da velha sentença de *não aprender para a escola, mas para a vida*" (cf. Luzuriaga, 1980, p. 206).

A originalidade de Herbart, conforme apontam Leif e Rustin (1968), está no restabelecimento da importância de um ensino sistemático de todas as ciências e áreas do conhecimento. Para Herbart, todo ensino tem por finalidade o desenvolvimento do espírito e a condução do homem ao caminho da virtude. Outro ponto central em Herbart é a conciliação da individualidade e da universalidade.

O homem universal, o sujeito epistêmico da modernidade, não tem sexo, condição social ou temporalidade. No entanto, é preciso compreender que o homem seja uma pessoa real, concreta, sendo razoável que a educação respeite tanto quanto possível a

individualista e defende a educação pela instrução. Seus dois livros fundamentais são *Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação* (1806) e *A Psicologia como Ciência* (1824/25).

individualidade, e o educador estimule que se reconheçam no homem as marcas particulares da contingência desse indivíduo: a personalidade, a família e o nascimento.

Assim, "o pensamento livre e objetivo, orientado para a perfeição absoluta, poderá desenvolver-se, sem perder as raízes no real e na vida, da qual, bem ao contrário, determinará o sentido" (Leif e Rustin, 1968, p. 87).

3 Relações entre sujeito, racionalidade e discurso pedagógico no contexto da modernidade

A partir das referências esboçadas anteriormente, poderíamos pontuar alguns elementos centrais do discurso pedagógico da modernidade secularizada:

- a afirmação plena da subjetividade e do conceito de sujeito epistêmico compreendido na sua possibilidade de auto-constituição transcendental como perspectiva orientadora das ações educativas;
- a interferência do racionalismo e do empirismo na formulação de uma pedagogia *científica* e a conseqüente crença nos métodos e prescrições acerca do ensino como instrução;
- o conceito de educação com base no interesse natural da criança (contribuição central de Rousseau) e na educação dos sentidos;
- o conceito de educação como um processo, baseado na *ação* do sujeito - da qual derivam muitos conteúdos pedagógicos das pedagogias ativas e mesmo do construtivismo contemporâneo com a defesa de uma educação que atenda as particularidades de cada sujeito;
- a compreensão da existência de fases seqüenciais com características próprias de maturação que recomendam uma intervenção pedagógica condizente com cada etapa;

- a reconfiguração rousseauiana do conceito de infância como uma etapa com características próprias no desenvolvimento do sujeito;
- a idéia de universalização do acesso à educação formal que possibilitou o acesso das camadas populares à escolarização;
- a definição do crescimento moral, do cultivo da razão, da consciência e do livre-arbítrio do sujeito como objetivo de todo o processo educativo, ou seja, a educação como via de formação de um sujeito capaz de procurar o bem, optar por ele e estabelecer uma sociedade boa e a compreensão kantiana de que, para isso, a disciplina moral é fundamental;
- a prática pedagógica como possibilidade teleológica marcada pela idealização do discurso pedagógico moderno enquanto crença nas possibilidades advindas da educação do homem.

Como já havia dito Kant, a prática educativa é própria dos seres humanos e visa ao sujeito em sua totalidade. A ação operativa do sujeito cognoscente aparece como inerente à condição humana e à sua forma de expressão. Sendo assim, tudo que se relacione com ações humanas leva o selo da expressividade do sujeito que conhece, pois, atrás da ação, está o corpo, a inteligência e as maneiras de compreender e perceber o mundo, próprias de cada sujeito.

O sujeito pretendido pela modernidade é aquele que age conforme a razão e, através da educação, desenvolve a inteligência (poder racional reflexivo do sujeito epistêmico), racionaliza a vontade (sujeito moral) e se converte em cidadão através da inserção no mundo do trabalho (sujeito político).

A escola, como executora da promessa da modernidade, ou seja, responsável pela constituição de um sujeito autônomo, livre, superior, correto, virtuoso e justo, representa a expressão da necessidade de educar alicerçada pelo iluminismo (Prestes, 1996) e instituída

como uma função de emancipação do indivíduo que, dotado do esclarecimento (Aufklärung), seria capaz de melhorar também a sociedade como um todo.

O discurso pedagógico que se constitui a partir da modernidade, conforme Prestes (1996), atribui à escola a função de reprodutora dos conteúdos culturais da humanidade, esses continuamente entremeados pela tensão entre perspectivas emancipatórias e conservadoras (p.55). A escola, através da educação formal, passa a reproduzir, como parte dos conteúdos culturais da humanidade, uma forma de compreender e dar sentido ao mundo, ao conhecimento e à própria vida, ditados pela racionalidade do século XVIII.

O argumento desenvolvido pela autora é o de que esse caráter antinômico da escola indica que ela participa, a um mesmo tempo, das esperanças e das utopias modernas mas contém em si o contrário dessa pretensão em função do processo de burocratização do sistema escolar. A escola se tornou subjugada a uma razão subjetiva que abafa os poros de comunicação com os apelos do mundo da vida ao priorizar processos que, ao formalizar a compreensão da tarefa pedagógica, reduzem as possibilidades de sentido.

A escola é um espaço genuíno de condições favoráveis ao entendimento e de consideração dos apelos do mundo da vida, lembra Prestes (1996, p. 121, 122). Porém, diz a autora, as formas burocratizadas e estruturais de organização, as hierarquias e apelos de poder perturbam e colonizam esse espaço. O mundo da vida é submetido a um universo de coações sistêmicas, fazendo com que as ações pedagógicas passem a ser dimensionadas prioritariamente pela racionalidade instrumental.

A relação entre educação e sociedade não pode ser instrumental. Oelkers, pensador alemão, pergunta sobre qual finalidade poderá ser dada à educação quando essa não puder ser vinculada a uma utopia social. A educação é um campo fecundo para as utopias, para uma configuração teleológica da tarefa pedagógica, uma meta suprema que possibilite uma maior felicidade aos sujeitos. O perigo e a contradição residem justamente na tentativa de planificar o que não é planificável, o que por si mesmo termina apenas na proliferação da burocracia (Oelkers, 1993, p. 42, 45, 48).

A sociedade capitalista moderna esboçou um desenvolvimento ideal da sociedade, como sistema de produção universal (Markert, 1994, p. 29 e ss.) que promove a justa repartição da riqueza produzida a partir do justo critério do mérito individual e da capacidade, pois, como disse Adam Smith, o pai do Liberalismo Clássico, o trabalho é a principal fonte de riqueza na sociedade moderna.

A educação moderna está assentada no mito da ascensão social através da escola. No bojo da modernidade, havia aqueles que defenderam a educação fundamentalmente para atender o interesse político e econômico da burguesia em ascensão, definindo o sentido prático que ela deveria assumir. Se o interesse maior do Estado burguês é assegurar o direito inalienável à propriedade, legitimada assim como um princípio próprio da racionalidade moderna, e a sociedade de classes como um sistema justo, a educação, enquanto esforço sistemático e institucional, assume a formação individual com a força de um princípio unificador das oportunidades (Markert, 1994, p. 17-18).

Ao possibilitar que o acesso ao legado cultural deixado pela humanidade seja universalizado através da escola e ao permitir que todos conheçam, compreendam, exercitem e queiram cumprir seus direitos, desenvolvam competências e aprimorem talentos, haverá a possibilidade de que cada um desenvolva suas aptidões profissionais, assegurando, assim, a verdadeira igualdade entre os cidadãos.

Segundo Markert, é nessa perspectiva que se configuram os sistemas escolares nacionais, geridos pelo poder público, com a tarefa de criar oportunidades de equiparação social, sendo um dos principais produtos pedagógicos constituídos a partir da modernidade pelo Capitalismo Liberal. Se a fortuna não foi distribuída de forma equitativa entre todos, os talentos e as competências independem de classe social. Podem, portanto, ser a alavanca do progresso pessoal para a superação da desigualdade de posses.

Esse princípio da ascensão social através da escola coloca a educação em condição de estandarte de uma sociedade liberal marcada pela livre concorrência, pelo mérito produtivo e coerente com uma racionalidade centrada na subjetividade e nos princípios de eficácia e rendimento.

Markert entende que esse princípio do mérito individual e da capacidade não pode ser situado unilateralmente. Precisa ser compreendido a partir da superação, pela racionalidade moderna, dos princípios de divisão tradicional da propriedade e da suspensão dos direitos hereditários dados pelo nascimento. O pensamento moderno acredita na possibilidade da harmonia social obtida pela superação da consciência alienada da hierarquia social medieval e pela estruturação da hierarquia social como uma hierarquia de capacidades, universalmente distribuídas.

A educação deve ser um direito de todos, sem diferença de origem e fortuna e desenvolvida com o foco centrado no aprimoramento das aptidões e competências individuais, libertando em cada indivíduo o espectro de possibilidades que lhe habita. Assim, o sentido da educação está assegurado pela qualidade emancipatória das possibilidades humanas que, desenvolvidas, permitem o progresso pessoal e social. Ao universalizar o acesso à escola, diz Rouanet (1993, p. 22); as sociedades liberal-capitalistas generalizaram as oportunidades para que todos pudessem alcançar a razão autônoma.

A consecução das promessas de emancipação do indivíduo e da sociedade, pretendidas pela razão iluminista, desembocam na incorporação ao cotidiano educacional de concepções pedagógicas fortemente influenciadas pelo modelo de racionalidade derivado das ciências empírico-matemáticas, que sustentam o domínio dos sujeitos sobre os objetos, a adoção de uma racionalidade dedutiva, o predomínio de concepções empiristas nos modelos de ensino, a existência de currículos compartilhados, racionalmente estruturados, seriados, burocratizados e a existência de conteúdos nem sempre vinculados às necessidades do mundo prático, legitimados por si mesmos ou por mecanismos de reprodução social.

A racionalidade moderna e seus princípios de matematização e de produção de verdades indubitáveis, introduziram práticas pedagógicas que não levam em conta as contingências do processo educativo e, em particular, dos sujeitos envolvidos no processo, gerando transtornos e problemas a serem enfrentados com intervenções nem sempre adequadas, revestindo-se de um caráter exclusivamente classificatório, que exhibe escores, se limitando a premiar quem é bom e punir (ou mesmo excluir) quem não o é.

Esses mecanismos de funcionamento do sistema educacional representam, na compreensão de Sünker (1994, p. 90), uma degeneração do processo educativo, convertido em fórmula vazia ao interpretar a tarefa pedagógica como conversão de seres humanos em "experts", reforçando a burguesia como elite no mundo do trabalho. Essa perspectiva funcionalista, que acentua a inserção no mundo do trabalho como tarefa primeira da formação, retirou muito do conteúdo crítico social da educação. A socialização, enquanto possibilidade pedagógica, teve sua compreensão reduzida ao aspecto do trabalho, e a educação não conseguiu acolher, conservar e desenvolver um ímpeto crítico-social. Sünker lembra que na formulação da modernidade, o apelo subjetivista veio antes do objetivismo. A razão instrumental ganhou predomínio diferente do que prometia na origem.

A educação moderna, chancelada pela racionalidade científica como critério de verdade e validade, encontra assentamento em conteúdos éticos e emancipatórios da razão iluminista. A tarefa educacional se torna um mecanismo de libertação do indivíduo em relação à visão estreita que lhe impõem a família e suas paixões, e disponibiliza ao sujeito o conhecimento advindo da capacidade racional. A escola se torna o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso, o veículo de transição entre a esfera privada da família e a esfera pública dada pela sociedade.

A educação, a partir do século XVIII, aparece como um esforço intencional para converter os propósitos iluministas em realidade. A pedagogia que deriva desse nascedouro exige a consolidação e universalização das conquistas obtidas a partir da racionalização e desmistificação do mundo. Porém, o atrelamento pedagógico a uma compreensão equivocada do sujeito individual e o discurso não esclarecido sobre o que é ciência e conhecimento promovem um desengate entre a racionalidade que penetra o discurso pedagógico e o mundo prático em que ele se insere.

Essa mesma modernidade que pretende emancipar, através dos seus mecanismos de compreensão da razão moderna acaba sufocando os conteúdos de liberdade ética, emancipação e melhoramento da humanidade que pretende cultivar. O conteúdo esperançoso da educação vai sendo, aos poucos, subsumido pela evolução da própria racionalidade moderna que, ao aprimorar os seus mecanismos de cientificidade, acaba

apressando uma perspectiva de caráter funcionalista para a educação escolar. A metafísica da subjetividade colocou a razão sobreposta à tradição metafísico-teológica, ampliando a secularização do mundo e estendendo o domínio da técnica sobre o próprio homem e sobre a natureza.

A modernidade rompe com a unidade integradora de sentido dada pela tradição metafísica e teológica com a implementação do mecanismo causal para a compreensão do mundo (Hermann, 1999, p. 22), não sendo mais possível assegurar um sentido ético, já que a racionalidade moderna não tem condições de definir os conteúdos da moral enquanto aspecto normativo. O que lhe é possível e que constitui a sua pretensão maior, é apostar na possibilidade de discernimento do sujeito e acreditar na razão como possibilidade de aperfeiçoamento moral (p. 32). Um mundo essencialmente ético cercado pela idéia de bem como caráter universal (p. 36). O discurso da educação da virtude confere o sentido da ação pedagógica que se vincula a uma compreensão da unidade e da universalidade do sujeito como possibilidade de auto-constituição dentro dos pressupostos dados pela metafísica da subjetividade.

A ação pedagógica, no âmbito da racionalidade moderna, passa a ser encarada como uma ação teleológica de caráter estratégico, ou seja, atuando sobre um sujeito universal, o sujeito epistêmico, basta que sejam determinadas as condutas e definidas as contingências, a partir da organização científica das condições de reforço sucessivo para que se alcance a modelagem de comportamento esperada. Os objetivos educacionais dizem respeito aos comportamentos esperados e não ao desenvolvimento das capacidades desse sujeito.

Sacristán (1999) sublinha que não é possível analisar a ação pedagógica do ponto de vista meramente instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito e as conseqüências que isso tem para a sua subjetividade. O caráter pessoal da ação não impede que se compreenda essa ação imbricada nas ações de outros sujeitos. A ação do sujeito, diz Sacristán (1999, p. 31-32), é sempre social, porque concerne a um processo interativo com outros sujeitos, numa conjunção de atividades. Os envolvimento psicossociais das ações indicam que existe um ambiente de cultura intersubjetiva derivado do contexto das iniciativa de cada

sujeito. Os sujeitos compartilham entre si as propriedades comuns a um determinado grupo, formulando estilos de ação compartilhada que os diferencia, por sua vez, de outros grupos, constituindo uma identidade, seja por gênero, etnia, grupo social ou profissional sem que as singularidades se apaguem.

Para Sacristán, "a educação reveste-se inexoravelmente da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela" (p. 32) e é justamente pelo fato de as ações educativas serem condicionadas pelo seu contexto social e subjetivo que não podemos apostar demais em procedimentos de apreciação objetiva que transcorram à margem dessa contingência. Os motivos pessoais e sociais, ao serem compartilhados, constituem alguma possibilidade de sentido à educação.

A ação teleológica é inerente às práticas educativas, funcionando como sua força motriz, especialmente diante de desafios que se colocam no cotidiano educacional e que exigem respostas comprometidas. Porém, a ação pedagógica não pode ficar restrita ao ponto de vista instrumental. A razão que liberta e constitui o sujeito, superando o mito da tradição metafísico-teológica, instrumentaliza-se e corrói os conteúdos próprios dessa liberdade que pretendia criar. É sobre este contraponto que pretende tratar o próximo capítulo: as relações entre racionalidade que se converte em resíduo da própria razão, esvaziando o sentido das ações do sujeito, e suas implicações pedagógicas quanto ao sentido da educação.

Capítulo 3

A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA, A PROBLEMÁTICA DO SENTIDO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

1 Os meandros da racionalidade moderna

A ciência moderna entendeu como racional a ação baseada no princípio teleológico da equação meio-fim e contribuiu para o desenvolvimento da tecnologia que descreve o mundo e controla a vida. Ao mesmo tempo que a ciência deseja atribuir um sentido teleológico ao mundo e à educação, deparamo-nos com uma aporia, pois não encontramos mais no mundo racionalizado a unidade integradora de sentido que era garantida pela tradição metafísico-teológica.

A racionalidade moderna pretendeu a constituição do sujeito epistêmico como possibilidade de esclarecimento e indicou os procedimentos necessários para que fossem atingidos os fins através da autonomia da razão exercida em plena liberdade. Desse modo, o êxito da atividade racional se dá pela adequação entre meios e fins e não pelo exame crítico dos fins como recurso ético que prescreve os meios, revelando o caráter essencialmente formalista de uma razão que se torna instrumental.

A instrumentalização da razão é uma herança própria da modernidade que, ao pretender dominar o mundo, provoca uma ruptura na totalidade de sentido dos conteúdos com os quais pretendia emancipar a humanidade. O processo de modernização do mundo, segundo Habermas (2000, p. 5), representa um conjunto de processos que se desdobram sobre si e se reforçam entre si. A modernização da sociedade ocidental representa a organização do sistema capitalista e o conseqüente desenvolvimento das forças produtivas e das relações de trabalho assalariadas. É marcada pela organização política centralizada, pela formação de identidades nacionais, pela expansão dos direitos individuais, das formas de participação política e do modo de vida urbano e pela secularização dos valores e normas orientadoras da vida humana. Resulta, ainda, na formalização dos processos de formação escolar ao qual designa os principais conteúdos.

O surgimento da expressão pós-moderno, ao longo do século XX, representa a síntese da denúncia de que as premissas do esclarecimento pretendido pelo iluminismo estariam mortas, diz Habermas (2000, p. 6). A crítica da redução e do empobrecimento da razão através da perspectiva de instrumentalização da razão desenvolvida por Max Weber, os desdobramentos dessa crítica no pensamento Adorno e Horkheimer, que denunciam a perda do sentido dos conteúdos de liberdade da razão iluminista e suas possíveis implicações sobre os conteúdos da educação moderna, representam o foco de trabalho desse capítulo.

2 A racionalidade e o desencantamento do mundo: o esvaziamento de sentido no horizonte da modernidade

2.1 A racionalidade instrumental e a pergunta pelo sentido em Weber

Weber²² (1970), em seu artigo *Wissenschaft Als Beruf*²³, considera que a racionalidade moderna foi responsável por um processo de *desencantamento* do mundo.

²² Max Weber (1864 -1920) nasceu em Erfurt, na Alemanha, em uma família protestante. Cresceu em um ambiente intelectual. cursou Direito em Heidelberg e doutorou-se em 1889. Lecionou na Universidade de Freiburg e na Universidade de Heidelberg. Em 1898 apresentou sintomas de esgotamento nervoso e indicativos depressivos, sucedidos por períodos de profunda produção intelectual. Em 1904 publicou a primeira parte de "a Ética protestante e a o espírito do capitalismo." Entre 1899 e 1918 esteve afastado do magistério, retonando em 1918 e 1919. Suas últimas aulas foram publicadas sob o título de "História Econômica Geral." Morreu em 1920. Weber pode ser considerado, junto com Marx, Comte e Durkheim um dos fundamentos da sociologia moderna (cf. Manoel Berlinck, no prefácio de Ciência e Política: duas vocações, Editora Cultrix, 1970, p. 7-9)

²³ O ensaio *Wissenschaft Als Beruf* (A Ciência como Vocação) foi escrito por Weber em 1919.

Esse processo de racionalização elimina da compreensão do mundo os mecanismos mágicos e sobrenaturais. Centra seu foco na instauração de uma concepção que considera tudo que há no mundo regido pelas leis que a ciência pode conhecer e a técnica científica dominar. Assim, para Weber, a partir da modernidade, o mundo ocidental vivencia um processo de racionalização intelectualista, derivado da ciência e da técnica científica. Essa intelectualização e racionalização significam que, por único critério da nossa vontade, o sujeito pode *provar* que não há nenhum poder estranho à própria razão que interfira no curso de vida de cada um. O sujeito pode *dominar* tudo, por meio da *previsão*. "Equivale isso a despojar de magia o mundo", diz Weber (p. 30).

O mundo desencantado pela perda da capacidade integradora da tradição metafísica e teológica se vê desprovido de sentido. O mundo é, acontece, mas não significa mais. Weber aponta o *sentido* como um pressuposto estreitamente vinculado ao contexto teológico, seja ele cristão ou não. Dessa forma, a garantia de sentido reside em um assentimento racional do sujeito aos pressupostos, teológicos ou não, dados como forma de representação do mundo.

Para ele, não existe uma ciência completamente desprovida de pressupostos, assim como nenhuma ciência tem condições de provar seu valor a quem não acate seus princípios. Nesse ponto, há um indicativo do pessimismo de Weber diante da problemática do sentido, pois, segundo ele, falhando a ciência, não mais poderemos obter resposta para a finalidade de nossa vida, já que não mais aceitamos o pressuposto teológico.

Então, se ao lado dos dogmas e das revelações, "fatos que são os únicos a tornar possível que se impregne de sentido certa forma de conduta na vida" (p. 49), mesmo a teologia enfrenta problemas para assegurar uma unidade de sentido, pois, se em toda teologia o sujeito chega num ponto em que a aceitação da regra ou princípio religioso exige a *sacrifício do intelecto*, muito menos fará a ciência a esse respeito (p. 48-50).

Habermas lembra que o processo de racionalização descrito por Weber, ao promover o desencantamento do mundo, cria uma cultura profana. As ciências, as artes, a moral e o direito se tornam esferas culturais autonomizadas e sustentam o próprio desenvolvimento da sociedade moderna. A sociedade moderna se torna cristalizada em torno da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado.

Das premissas do esclarecimento moderno, restam apenas os seus produtos, uma cultura saturada em que a razão é desmascarada como subjetividade subjugadora, mas, ao mesmo tempo, subjugada pelo domínio instrumental que racionalizou também o mundo da vida (Habermas, 2000, p. 3-6). Diante da perda da unidade integradora de sentido gerada pela crescente secularização do mundo não é mais possível prescrever um conteúdo ético ou formas corretas de vida. É possível apenas auxiliar os homens a compreender racionalmente os padrões valorativos, e a ciência, nesse contexto, estaria constituída de um significado meramente técnico, instrumental, teleológico e eminentemente voltado para o progresso, se entendemos a racionalidade como uma conduta que ajusta os meios disponíveis à finalidade desejada (cf. Carvalho, 1997, pp. 145-149).

Essa racionalização intelectualista atinge também o campo educacional, produzindo um nível de especialização dos saberes e da organização da ação educativa escolar. Ao ser atingido pelo aspecto teleológico da racionalidade instrumental, o campo pedagógico compromete o espírito e o sentido ao confiar demais nas pretensões objetivadoras e se desvincular do mundo prático. Promover o predomínio da racionalidade de procedimentos, autonomizando os mecanismos circundantes ao sujeito, em detrimento da autonomia do próprio sujeito, reduz as possibilidades da própria racionalidade da educação. A educação é um espaço que não pode recusar uma racionalidade com relação a fins. Ela encontra em sua tradição o apelo de ser uma tarefa desenvolvida intencionalmente. Precisa, no entanto, desconfiar um pouco das possibilidades de certeza no alcance daquilo que diz pretender. A razão não disponibiliza o acesso externo ao mundo subjetivo do sujeito. Nesse âmbito, apenas o indivíduo tem acesso privilegiado.

Na interpretação de Carvalho (1997) sobre o pensamento de Weber, a excessiva regulação administrativa e a burocratização colocam em risco a liberdade de escolha das próprias ações do sujeito, criando, assim, uma aporia, ao não encontrar lugar para os mesmos ideais éticos que embalsamaram a racionalização do mundo (p. 148). A racionalização do mundo produziu os comportamentos necessários para que o desencantamento do mundo pudesse ser cumprido. E essa mesma razão, absolutizada, obscureceu a liberdade que pretendia assegurar.

Segundo o próprio Weber a "racionalização e, sobretudo, [o] 'desencantamento do mundo' levou os homens a banirem da vida pública os valores supremos e mais sublimes" (p. 51). A pretensão iluminista de encaminhar o sujeito para a felicidade, baseada na confiança otimista no progresso da humanidade, foi ofuscada pela burocratização e pelo domínio da vida pela técnica. Destruídas todas as ilusões, o homem se dá conta de que a ciência, na prática, só consegue indicar os meios para atingir um determinado fim desejado. Não é capaz de atribuir sentido à vida.

2.2 Desencantamento do mundo e esvaziamento do sentido: implicações pedagógicas do pensamento de Weber

Não sendo mais possível definir entre dois valores qual é o superior ou mais adequado, somos forçados a não propor finalidades. O pessimismo de Weber diante da razão que esteriliza os conteúdos do mundo prático tem fortes implicações pedagógicas. A educação não pode viver de metas mecânicas, mas é inegável que a crença na eficácia dos procedimentos embebeu o discurso pedagógico de intenções a serem atingidas pelo sujeito.

A idéia do professor como reformador cultural, tão cara às perspectivas pedagógicas dialético-progressistas, é denunciada por Weber (1970, p. 39) como tarefa de profeta ou demagogo. Num mundo racionalizado, o espaço das convicções pessoais não é sala de aula e sim o espaço público. Nesse espaço, é normal e possível que circulem todas as vertentes e contradições sem o risco de transformar a lição em discurso. Sobre isso, diz Weber: "A um professor é imperdoável valer-se de tal situação [o contexto da sala de aula] para buscar inculcar, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas" (p. 39-40) uma vez que não é possível demonstrar a ninguém em que consiste o dever.

À tarefa pedagógica cumpre tratar do conhecimento e de suas múltiplas relações, conexões de sentido cultural e social e responder sobre o valor da cultura e seus conteúdos. A educação se encarrega, dessa forma, de auxiliar o sujeito no contínuo desencantamento do mundo e na busca de sua maioridade intelectual através da superação das explicações não dadas pela capacidade racional.

A configuração de um mundo totalmente administrado é apontada por Lenhart (1987, p. 70ss) como decorrência da implantação da racionalização formal que avança

também sobre as relações sociais, objetivando e coisificando a possibilidade vital presente na intersubjetividade.

O pessimismo de Weber aparece diante da perspectiva de aprisionamento do futuro pela racionalidade instrumental que promove a perda da liberdade do sujeito. E a educação se inscreve na perspectiva de uma síntese da racionalização formal e material, fazendo-se entremear por uma tendência à burocratização. Essa tendência afeta decisivamente as metas e os conteúdos educativos, reduzindo suas práticas a uma instrução especializada.

Ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo e sua conseqüente burocratização é que gerou a demanda por técnicos especializados. E isso favorece a universalização da educação. Há outras conseqüências no campo da burocratização da educação: as práticas de avaliação se autonomizam, como um processo seletivo através do rendimento, um ensaio de alta seletividade social do mundo especializado.

A formação se converte num elemento diferenciador, delimitador ou via de acesso à posições sociais. Por decorrência, os sujeitos acabam interiorizando os valores desse processo como legítimos, através do cultivo de estilos de vida e da formação da própria identidade. Esse processo de assujeitamento do indivíduo ocorre justamente como parte dos esforços do sujeito para manter o que alcançou, na intenção de assegurar a permanência no estrato privilegiado dado pelo mérito e pela capacidade.

Ainda assim,

"o destino do homem da sociedade industrial moderna, pluralista de valores, capitalista de ter que ser um profissional - o que quer dizer, antes de tudo: ser um homem especializado que atue cognitiva e instrumental - não restringe, contudo, plenamente as possibilidades de ação dos que vivem conscientemente o modernismo" (Lenhart, 1987, p. 73).

A perda de sentido promovida pelo processo de desencantamento do mundo, funciona para Weber como uma chamada existencial ao indivíduo para restabelecer a unidade perdida na sua própria biografia. Resta, para a educação, ocupar-se de ações no sentido de que os sujeitos adultos sejam capazes de acionar a própria razão como possibilidade de escolha, renúncia e atividade.

Frente à reprodução dos conteúdos culturais legados pela tradição, coloca-se o desenvolvimento das estruturas operacionais do sujeito epistêmico, a fim de que o sujeito se aproprie dos conteúdos culturais de maneira inteligente, realizando livremente as suas opções a partir da capacidade do discernimento, disponibilizada pela faculdade da razão.

Os limites da ação pedagógica, nessa perspectiva, estão em distinguir, com precisão e rigor, o conhecimento empírico e o juízo de valor. Ao professor cabe sempre o ensino com propriedade, subtraindo a sua pessoa, sob risco de perder a sua integridade intelectual. Weber entende que a tarefa pedagógica deve ser desempenhada cumprindo o princípio da neutralidade axiológica.

2.3 A racionalidade instrumental: esclarecimento versus dominação e a danificação do sentido para Adorno e Horkheimer

Bordin (1994) lembra que a modernidade se configura como o tempo de uma racionalidade que formula uma visão totalizadora do mundo, pontuando o desenvolvimento histórico como progressiva *iluminação, acesso ao fundamento*, assentado na *autolegitimação* do saber *científico*. O mundo da modernidade é o mundo da previsão e do domínio, da equiparação entre verdade e emancipação.

O sujeito se coloca como razão e liberdade e estabelece o domínio do mundo por meio do controle técnico científico, numa ênfase unilateral do alcance ético possível pela atividade do sujeito transcendental kantiano.

Adorno²⁴ e Horkheimer²⁵ (1986), em sua *Dialética do Esclarecimento*²⁶, analisam os elementos que colocaram a racionalidade moderna a serviço da técnica e do poder. "A

²⁴ Theodor Adorno (1903 - 1969) nasceu na Alemanha. É fundador, junto com Horkheimer, em 1924, da Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais. Esteve exilado por motivos políticos na Inglaterra (1933) e nos Estados Unidos (1937). Em 1949 retornou à Alemanha. Desenvolve estudos sobre a sociedade industrial e seus produtos. Cria o conceito de indústria cultural e faz a crítica da razão seduzida pela técnica.

²⁵ Max Horkheimer (1895-1973) nasceu na Alemanha. Em 1934 foi para os EUA e regressou à Alemanha em 1950. Trabalhou em parceria com Adorno numa reflexão profunda sobre o projeto do Iluminismo e seus desdobramentos na formação da sociedade contemporânea e de sua ideologia.

²⁶ Esse texto faz parte do livro *Dialética do Esclarecimento*, concluído em 1944 e publicado em 1947, em Amsterdã. O livro traz uma negação crítica da visão racionalista, idealista e progressista da história. Esse é um trabalho de referência na análise das contradições do capitalismo atual e da consciência burguesa. Na Alemanha foi publicado somente em 1969 e no Brasil em 1985. O primeiro ensaio, *Conceito de Aufklärung*, foi publicado também na coleção Os Pensadores com o título *Conceito de Iluminismo*, em 1975 (cf. Pucci et al, 2000, p. 35-36 e 177-178).

terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal" (p. 19), dizem os autores sobre o deterioramento da razão moderna.

Como disse Weber, o desencantamento do mundo cumpriu a tarefa de colocar o homem num mundo desmitologizado pela potencialidade da razão: o saber se converte em poder, e a técnica, essência desse saber, não reconhece restrições no seu processo de alastramento. Adorno e Horkheimer concordam com Weber. Segundo eles, as conquistas da racionalidade lógica, dedutiva, estratégica e eficiente resultaram no esvaziamento do seu sentido ao longo do trajeto para a ciência moderna.

Adorno e Horkheimer apontam para a conversão da racionalidade moderna, em *racionalidade corrosiva* (p. 22). O que não estiver submetido ao critério da calculabilidade e da utilidade se torna suspeito frente ao esclarecimento. A razão instrumental só reconhece como ser e acontecer o que é captado pela unidade dedutível ou pela comprovação empírica. Torna o heterogêneo comparável, elege a lógica formal como artefato para a unidade e universalidade e o poder como princípio primeiro de todas as relações.

Segundo a compreensão de Habermas (2000), a modernidade cultural produzida nessas referências aparece como "um reino de horror, marcado pelos traços totalitários de uma razão centrada no sujeito que estruturalmente se sobrecarrega a si mesmo" (p. 471). Frente aos produtos dessa razão exclusiva, Habermas lembra que também devemos à modernidade cultural e à crescente especialização um aumento de saber dificilmente contestável. Habermas é cauteloso na crítica da razão como um fetiche e entende que "só as modalidades do intercâmbio entre esses sistemas de saber e a práxis cotidiana decidem se o ganho em abstração tem conseqüências destrutivas sobre o mundo da vida" (p. 471-472). O autor reconhece que um saber especializado, como o produzido pela racionalidade metódica, assentado em apenas uma única pretensão de validade (a do método), ao se deparar com a amplitude inteira do mundo da vida e suas múltiplas possibilidades, ao pretender universalizar o que foi produzido em uma contingência específica, desequilibra o mundo da vida.

Esse alerta recai sobremaneira no campo educacional onde as reformas tecnocráticas que pretendem renovar o sentido das práticas educativas se convertem em exemplos drásticos desse desequilíbrio ao serem recebidas e aplicadas sem terem sido

suficientemente questionadas e muito menos compreendidas. Quando não se estabelece um nexo com o apelo vital do mundo dos sujeitos o resultado é o atropelo e o que era possibilidade de sentido se converte em mero resíduo.

O esvaziamento do sentido se dá, segundo Adorno e Horkheimer, quando o sujeito absolutizado pretende a manipulação da essência disponível, reduzindo essa a uma unidade abstrata de regularidades, constituindo, assim, uma identidade também abstrata. A natureza se torna desqualificada, transformada em objeto petrificado diante "da confiança inabalável na possibilidade de dominar o mundo" (p. 25). Assim, dizem os autores, "o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder" (p. 24), talvez por não perceber as suas próprias contradições.

A pretensão maior da razão esclarecida era superar o conteúdo mitológico da tradição metafísico-teológica. Ela se estrutura em princípios de validade universal dados pela ciência moderna e acaba prendendo o homem num ciclo seguro, objetualizado por essa mesma razão. Assim, aquilo que parecia garanti-lo como um sujeito livre, ou seja, o poder que lhe foi conferido pela abstração, converte-se em processo de liquidação do sentido. A ciência, com seus pressupostos dados pela regularidade, calculabilidade, previsibilidade ressuscita o mito do destino que a razão pretendia ter derrubado. Assim, "o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e, ao julgá-los, ele recai na órbita do mito" (p. 26).

Refutando a idéia de destino, a racionalidade moderna estabeleceu a supremacia do sujeito enquanto ser capaz de produzir verdade e prever a ordem do mundo com a força do pensamento ordenador que submete o mundo dos objetos. Assim estaria livre do medo, essência do controle mitológico e religioso, presentes na tradição metafísica clássica e teológica, ao não se deparar com mais nada de desconhecido.

Habermas (2000) pondera que estabelecer a crítica da razão não significa recusar a subjetividade ou as formas modernas de vida. Aliás, para ele, uma recusa não dialética da intersubjetividade seria fazer uma crítica da razão que desconsiderasse seus próprios fundamentos (p. 468-469).

Adorno e Horkheimer (1986) dizem que essa racionalidade degenera (p. 33), ao conduzir a sociedade à barbárie sob o argumento da racionalização. Para eles, o esclarecimento é totalitário, pois o pensar, veículo maior da pretendida emancipação do sujeito moderno, ficou reduzido a um processo automático que se autonomizou, pondo de lado a possibilidade metacognitiva de pensar o próprio pensamento. Esse ficou reduzido a um procedimento matemático - axiomático, objetivo e necessário. Assim, o pensamento se iguala ao mundo (p.37).

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado" (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 38).

Nessa abordagem, a esperança própria da contingência é subsumida pelo procedimento e pelo formalismo que se apropria da existência convertendo-a em esquema cognoscível e perpetuando-a como tal. A razão enclausura a liberdade do sujeito.

"O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. (...) Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins" (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 41-42).

Para os autores, a resignação do pensamento diante da tarefa de produzir a unanimidade significa o seu próprio empobrecimento. Nesse trajeto, o pensamento foi reduzido a um mero operador, uma *aparelhagem intelectual* dos instrumentos de dominação criados pela racionalidade que desencantou o mundo. O pensamento foi empobrecido em sua potencialidade heurística e metacognitiva.

Nessa metamorfose da razão, que transformou o mundo em indústria e o pensamento em abstração desprovida de realização social, o esclarecimento teria abdicado de sua própria realização. Não é apenas o sujeito que se encontra ofuscado, mas a sociedade como um todo. O esclarecimento, que teve atributo de antídoto, está a reclamar o *seu* antídoto. O esclarecimento somente se reencontrará consigo mesmo se conseguir superar o falso absoluto da dominação e subverter o artefato regressivo e destrutivo da razão.

A razão renunciou à sua força crítica? Adorno e Horkheimer se entregaram a um desenfreado ceticismo (Habermas, 2000, p. 185) perante a razão. O autor entende que é preciso se desembaraçar dessa herança e questionar os motivos que possibilitem exorcizar, desfazer o "feitiço" do pensamento mítico sem perder os seus conteúdos importantes. É necessário avançar no entrelaçamento do discurso argumentativo, pondo em questão o que significam, sempre de novo, a crítica, a teoria e o próprio esclarecimento. Nesse processo "somente tem vez a coação não coercitiva do melhor argumento", conclui Habermas (p. 186).

2.4 A barbárie se estende à educação: a regressão do sentido emancipatório

O debate pedagógico estabelecido por Adorno tinha por finalidade definir a necessidade de uma educação política, entendida por ele como veículo básico para a emancipação do sujeito. Pucci (2000, p. 128-140) faz um inventário sobre a questão da barbarização da educação e da sociedade como um todo, a partir do pensamento de Adorno. O autor destaca que a barbárie que se estabelece pela instrumentalização da razão é gestada no interior do processo civilizatório que a modernidade representa.

Os eventos de Hiroshima e Nagasaki, o genocídio em Timor Leste, o Apartheid racial e sócio-econômico na África ou a barbárie gerada pelo Nazismo na Europa se recuperam nas ondas ditatoriais latino-americanas e proliferam nos efeitos mais democráticos da nova onda liberal que são a globalização da miséria e da exclusão social. Os recentes episódios do ataque terrorista²⁷ ocorrido em setembro de 2001, nos Estados Unidos, e seus desdobramentos na Ásia, atualizam esses indicadores

Adorno vê com dificuldade a superação das condições estruturais que geram essas condições. Assim, não havendo saída pela mudança do sistema, acredita ele, a única possibilidade é um retorno ao sujeito, através da auto-reflexão crítica que possibilite

²⁷ Tendo como ponto de partida esse episódio, Habermas desenvolve o ensaio "*Fé e conhecimento*", publicado no caderno *Mais!* do jornal *Folha de São Paulo* em seis de janeiro de 2002. Nesse texto, o autor discute como a tensão histórica entre mundo secularizado e religião sofre uma reviravolta a partir desse episódio. Enfatiza que o fundamentalismo é um fenômeno tipicamente moderno, apesar da linguagem religiosa, produto de uma modernização acelerada e radicalmente desenraizadora, que desintegra as formas tradicionais de vida e não oferece outras alternativas de sentido. A secularização dos modos de pensar substitui os modos de organizar a vida por pautas religiosas por equivalentes racionais, "em todo o caso superiores" (p. 6). Segundo o autor, a linha que divide razões seculares e razões religiosas é tênue (p. 9). O autor questiona a reação dos EUA no Oriente, com o argumento de que "maiorias seculares não podem forçar resoluções (...) antes de dar ouvidos ao protesto de oponentes que se sentem feridos em suas convicções religiosas" (p. 9).

conhecer os mecanismos que tornam os homens capazes de transformar a razão em barbárie e a emancipação em mero resíduo dessa razão. A humanidade mutilada se coloca impotente diante dos produtos que reproduzem a razão instrumental: o positivismo e a indústria cultural. Esses dois veículos tornam os sujeitos impotentes diante da objetividade com que os donos do poder manejam a sociedade e a ciência.

A educação também foi barbarizada. O legado e a tradição cultural foram reduzidos a uma semiformação, à propagação do preconceito em nome da neutralidade e ao exagero disciplinar na obtenção de uma pretensa moralidade.

Adorno (1996), na obra *Teoria da Semicultura*, concluída em 1959, fala dos sintomas de colapso da formação cultural pelo avanço da racionalidade técnica e denuncia as insuficiências das alternativas criadas no campo educacional. Ele questiona as reformas pedagógicas como algo que não traz contribuições substanciais. Na verdade, revela o que encontramos hoje no meio educacional. As reformas tecnocráticas, mal compreendidas, mudam, mas não transformam a escola. Para ele, há uma compreensão inocente nesse processo de semiformação socializada, uma expressão do avanço da cultura de massa e da busca escolar pelos elementos culturais aprovados e que, acrescentemos, também não sofrem o suficiente questionamento das suas pretensões de validade ao serem recebidos na escola.

Como complemento desse desvio da educação, Adorno destaca a coisificação do consciente. A ausência de emotividade, o distanciamento que oblitera a possibilidade intersubjetiva tem vínculo direto com a técnica e com o isolamento do objeto na análise científica. A perspectiva cientificista da educação reduziu a razão a um fim em si mesmo, removendo os vínculos afetivos, a contingência em favor de um amor tecnológico, de uma intimidade glacial que coloca o sujeito na relação com os outros sujeitos na mesma perspectiva da sua relação com os objetos. Essa consciência coisificada entende muito mal a si mesma, exacerbando a objetificação do outro pela exacerbação da competitividade em uma sociedade que prima pelo individualismo do mérito e da capacidade.

Adorno entende que a cultura carrega em si um mal-estar. A cultura se converteu em um valor dissociada do nexos com a consciência, um bem em si mesmo, congelado em categorias fixas, mera erudição que perde o vínculo ético e adquire um caráter regressivo.

Com Kant, a formação havia sido tomada como condição própria à constituição da autonomia do sujeito e de uma sociedade emancipada, como afirmação do homem racional numa sociedade racional. No entanto, o avanço capitalista negou esses pressupostos para a formação, e os dominantes transformaram a formação cultural num formalismo vazio, expresso através dos artefatos da indústria cultural²⁸. A autonomia não teve tempo de constituir-se, e o sujeito passou de uma heteronomia, a religiosa, à outra dada pelos meios de comunicação de massa.

Os bens culturais fornecidos às massas estão neutralizados e petrificados, e os meios de comunicação, que poderiam ser um veículo de estímulo à formação, acabam por contrair e sufocar essas possibilidades. Até porque, como lembra o próprio Adorno, a formação não revoga os mecanismos de opressão.

A escola, lembra Pucci (2000), transformou-se num espaço de incentivo à competição. Embora essa possa ser um rico instrumental pedagógico, enquanto emulação às capacidades do sujeito, é transformada em veículo reprodutivo da competição capitalista. O sujeito experimenta nos espaços escolares o aprendizado da cotovelada social necessária à sua sobrevivência no sistema capitalista. As práticas de avaliação, o perfil dado por algumas escolas às práticas esportivas e a diferenciação meritocrática dos alunos na turma são apenas alguns exemplos dessa pedagogia.

A educação assumiu um caráter repressivo e unilateral, tornando-se um mero canal de reprodução dos valores ditados pela indústria cultural, determinando à reflexão a pecha de ideologia perniciosa, encoberta no manto de uma suposta neutralidade da técnica e da ciência.

A desbarbarização da educação implica o resgate da perspectiva emancipatória e da perspectiva da possibilidade da educação como esclarecimento. O resgate da autonomia do sujeito e da sua possibilidade de diálogo intersubjetivo se apresenta como necessidade de superação da "obediência devida". Desenvolver mecanismos subjetivos de conscientização, retomar ao sujeito a maioria kantiana, numa perspectiva alertada da impossibilidade de assegurar o alcance dos fins educativos. A educação não pode ser reduzida a uma modelagem de pessoas ou transmissão de conhecimentos. É possível uma apropriação

²⁸ Adorno define como indústria cultural tudo que possa ser classificado como *mídia*.

inteligente da tradição cultural e uma recuperação da força motivadora das idéias dos conteúdos de liberdade que a tradição pretendia.

Adorno (1996) denuncia as simplificações do processo pedagógico frente à pressão mercadológica pelo conhecimento. O autor destaca que, com a elevação do poder aquisitivo, as reivindicações de uma formação como "índice" aparecem como condição necessária para ser integrante de uma camada social considerada "superior", levando camadas imensas a uma apropriação acelerada de uma formação cultural que não têm. Um grande setor da indústria cultural vive dessa realidade, e as escolas são seduzidas por esse discurso da expansão da formação cultural. A compreensão residual dos processos de formação cultural representa a sua própria aniquilação.

Não se trata de elitizar o processo de formação. O processo de assimilação apressado é ilusório, converte-se em semi-compreensão e não atinge o grau elementar da formação. Os elementos da formação precisam de continuidade, pois inassimilados fortalecem a confusão e o estreitamento daquilo que pretendiam dar expressão viva. Adorno receia que a popularização ou a simplificação dos processos desvie a formação do curso estrutural do conhecimento. Esse reducionismo, segundo ele, gera uma sabotagem do conteúdo que pretende difundir.

Os conteúdos culturais precisam de um tratamento adequado para que a educação não se torne periférica. Ao operar apenas em marcas evidentes do conteúdo, qualquer processo intelectual superior se torna impossível, pois o conhecimento presumido é inexistente. O fermento da crítica, próprio da reflexão, desaparece junto com o conceito que não foi compreendido. A semiformação é sempre um "estado informativo" que pode ser borrado por outras informações. Não há um processo de formação sério com a simplificação dos processos de aprendizagem ou economia de esforços para a juventude, como resposta à pressão por resultados que cotidianamente a escola enfrenta. Os mecanismos de controle externo da escola, como os exames vestibulares e outras modalidades dessa ordem, chancelam uma racionalidade técnica sobre o processo pedagógico.

Pucci (1995, p. 37) lembra que, com a universalização do mercado, a contradição existente entre a formação cultural e a sociedade de consumo não resulta em outra coisa,

senão a semicultura. Esses processos de mercantilização do saber são vistos por Adorno como uma explosão de barbárie, e o autor insiste em que não somente se rejeite uma cultura tomada como absoluta, mas que também não se enrijeça a sua interpretação "em tese que não dialética." Ao priorizar o trabalho pedagógico como um produto a ser apresentado à sociedade, esse precisa ser validado e certificado com estatísticas que comprovem, tornem indubitável a sua qualidade²⁹.

A recuperação do sentido da formação é uma necessidade política, pois não há como pretender uma sociedade emancipada sem uma demanda de pessoas emancipadas. A educação, portanto, reveste-se da necessidade da contradição e da resistência. A exigência da educação é a de que os modelos de barbarização da humanidade não sejam recriados.

Pucci (1995) identifica no pensamento de Adorno uma problemática pedagógica que deriva numa proposta educacional que é contemporânea: o resgate do sentido da formação³⁰ no contexto do capitalismo tardio e de seus mecanismos reprodutores de uma semiformação generalizada.

Adorno (1996) conclui o seu texto Teoria da Semicultura com o alerta de que "a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu" (p. 410). Numa perspectiva habermasiana, poderíamos dizer que Adorno encerra as possibilidades de renovação do

²⁹ Os meios educacionais se vêem continuamente seduzidos pelos discursos gerados pelo meio empresarial como forma de assegurar sentido às suas práticas. A adesão, cada vez maior, das instituições educacionais aos programas de "qualidade total" revelam o peso dos preceitos da racionalidade instrumental. A necessidade de buscar procedimentos que lhe ofereçam alguma segurança tem aproximado mais escolas dos artefatos mercadológicos. Os mecanismos de dinheiro e poder, ditados pela razão instrumental, sufocam as demandas geradas pela emergência da própria vida, historicidade e contingência dos indivíduos, disfarçados por um simulacro de participação e construção coletiva. O exame da realidade se torna residual e, geralmente, não chega na discussão das dificuldades mais profundas da instituição no campo pedagógico. A real possibilidade de qualificar a escola fica secundarizada pela adoção de regras de ação universal pautadas por uma relação sistêmica com a realidade. A qualidade que se pretende está previamente dada e, via de regra, é indicada a mesma "receita" para todos os casos e realidades. Tratar a estética formal das áreas de uso comum, promover melhoramentos visíveis de ordem material, preencher os corredores e saguões da escola com estatísticas de aquisições, premiações obtidas (dentro dos mesmos critérios da razão instrumental), número de alunos classificados em exames vestibulares e outros, são procedimentos que não repercutem com possibilidades renovadas de sentido para o trabalho escolar. Fica evidente que não discordamos da importância da manutenção e dos melhoramentos materiais nas instituições escolares. O que não se pode é optar por uma compreensão do que seja qualidade em uma escola que não contemple minimamente a complexidade a complexidade da tarefa educativa.

³⁰ Essa temática será retomada e ampliada a partir da contribuição de Habermas, no capítulo cinco deste trabalho.

conceito de formação no espectro da metafísica da subjetividade, a qual não consegue superar. Habermas lançaria um outro desafio: o do questionamento intersubjetivo como possibilidade de salvaguardar o que for irrecusável nesse processo de esclarecimento pela formação. A indústria cultural e a semiformação são um fato que não pode representar um limite nem o alcance último das possibilidades de conceito frente ao mundo prático. A indústria cultural pode servir como um solo fecundo para o enfrentamento argumentativo que pretenda recuperar o sentido desses conteúdos.

3 O esvaziamento do sentido diante das insuficiências da razão

A combinação entre racionalidade instrumental e metafísica da subjetividade acabou por gerar um empobrecimento da razão iluminista. A opção pelo artefato monológico do sujeito transcendental e pelo modelo explicativo das ciências empírico-matemáticas se transforma em impasse no campo da concretude, da contingência, da historicidade e da falibilidade humana. Não consegue mais responder pelos mesmos conteúdos éticos que pretendia assegurar, desvanecendo a possibilidade de sentido.

É importante lembrar o caráter de ruptura sobre o qual se assenta a tradição iluminista. Na base dessa tradição, estava a denúncia da manipulação pelo poder vigente dos mitos criados pela tradição metafísico-teológica. No entanto, a razão se instrumentaliza, absolutiza seus procedimentos e perde a porosidade com a qual mantinha o contato com o mundo da vida, convertendo-se em novo mito.

Como decorrência dessa racionalização, nem todos os resultados foram progresso e emancipação. Hobsbawn (1981), historiador inglês, pontua que os resultados sócio-econômicos do capitalismo triunfante se revelaram menos felizes do que se tinha previsto. O contraste entre o aumento da produção e a distribuição dos bens gerados revelou que havia uma discórdia na máquina do progresso chamada capitalismo.

No plano político, a confiança em uma democracia liberal se revelou pálida, pois, servindo-se das mesmas águas ilustradas, surgiram efeitos políticos distintos: as instituições livres e os estados autoritários. A ameaça da liberdade do sujeito está presente tanto nas ideologias coletivistas agressivas, como o fascismo ou o stalinismo, como na sociedade dirigida pela indústria cultural das chamadas democracias liberais.

O que se percebe é que o otimismo e o ideal de progresso prescritos em fórmulas derivadas de racionalismo econômico e político tropeçam em contradições que podem ser identificadas na seguinte pergunta: "Se, como argumentava a economia política, o trabalho representava a fonte de todo o valor, então por que a maior parte de seus produtores vivem à beira da privação?" (Hobsbawn, 1981, 263).

Essa denúncia do esvaziamento das promessas da modernidade é apontada por Touraine (1998), pensador francês contemporâneo, como a ruína de uma utopia. Da promessa moderna restou "uma crítica, uma destruição, um desencantamento" (p.39). A constatação de um mundo renovado tem menos força do que a potencialidade da crítica ao obscurantismo do passado enquanto tradição teológica. A sua força dura enquanto perduram elementos desse passado (religião e poder absoluto). A sua potencialidade crítica é o que sobrevive como sendo o seu conteúdo mais significativo. O efeito destrutivo dessa mesma razão e dessa mesma ciência moderna é mais contundente do que a sua obra de construção. A linha divisória entre os perigos e as promessas do pensamento moderno parece estar justamente naquilo que Touraine chama de confiança excessiva na razão instrumental.

O pensamento moderno, pautado por uma racionalização universal, metódica e objetivante da vida em sistemas formais, concorre para o empalidecimento dos conteúdos de liberdade e emancipação, sementes potenciais do pensamento ilustrado como promessa de vida feliz. Acaba por não representar uma tirania menor do que a regra da autoridade teológica fora capaz de produzir sobre a vida humana.

Falida em suas promessas de constituição de um sujeito auto-determinado, a educação se depara com a evidência da falta de garantias sobre os resultados de processos que são internos ao sujeito e sobre os quais a ação pedagógica nada pode assegurar. Os procedimentos rigorosos dados pela racionalidade moderna esbarram diante da contingência, da historicidade e do contexto de cada sujeito que aprende.

Segundo Oelkers (1993, p. 49), poderíamos afirmar que as pretensões deixadas pela modernidade para a educação fracassaram. E isso ocorre, porque não há como garantir pedagogicamente apenas as boas experiências, assim como não é possível o controle

absoluto do ambiente de aprendizagem, apesar de todas as pretensões de cientificar os seus processos.

O pensamento pedagógico moderno se organiza assentado numa concepção ideal de homem, obtido a partir da interiorização firme de uma moral correta, de uma virtude concluída que assegure manter o sujeito sempre no bom caminho. Aposta na possibilidade de se formular uma esperança válida para todos, um princípio superior, um bem supremo que norteie todo processo educativo.(p. 59). Para Oelkers, essa aposta numa essência metafísica se converte em problema frente a necessária pluralização da problemática educacional.

Oelkers lembra que não se pode educar no apelo de uma utopia unitária, como pretendia a educação socialista, pela impossibilidade de recusar a pluralidade e a diversidade presentes no mundo da vida. Ao mesmo tempo, dissociar a educação da produção de utopias significaria negar a própria identidade da tarefa pedagógica. Porém, a educação precisa assimilar essa precaução, não é possível fazer cálculos seguros a respeito das gerações futuras, a não ser apostar na certeza de que podemos educá-las, "porém não dentro de um esquema de desenvolvimento em que já está definido o futuro correto" (p. 60) que deverão perseguir.

É preciso lembrar que a racionalidade moderna adquiriu um viés prescritivo que não existia nas formulações originais da modernidade. O que os filósofos modernos acreditavam era na possibilidade incontestável do homem constituir-se em um sujeito moral pelo uso da faculdade da razão como caminho para o exercício pleno da liberdade.

A ordem das coisas dadas pelo mundo ou pensadas pelo sujeito são secundarizadas pelo status da solução de problemas fornecido pela manipulação metódica da realidade, o que para a educação teve conseqüências sérias, entre elas a sedimentação de um humanismo burguês que se pretende apolítico (Markert, 1994, p. 76). Esse processo representa um abandono do sujeito frente aos reducionismos a que ficam submetidos os conteúdos da razão moderna.

Aqui se instaura, novamente, a pergunta pelo sentido. Se, de fato, o sujeito foi abandonado e reduzido a um artefato monológico e a razão se converteu em novo mito, o sentido das ações desse sujeito está também em processo de corrosão. Por decorrência, o

discurso, as práticas e os processos pedagógicos, herdeiros dessa tradição, colocam-se frente à mesma pergunta: qual o sentido da educação se ela não consegue mais se comunicar com a pluralidade própria do mundo da vida?

Nessa perspectiva, a da possibilidade de um outro olhar sobre o sujeito e sobre a racionalidade moderna, pretende-se, no próximo capítulo, explorar os elementos da razão comunicativa pretendida por Jürgen Habermas como alternativa paradigmática aos reducionismos da razão moderna, numa perspectiva que não implique o necessário abandono ou recusa das suas formulações. Ao contrário, pautado na perspectiva de encontrar elementos que permitam restabelecer onexo de sentido que foi rompido entre a vida humana, a racionalidade e a tarefa educacional.

Capítulo 4

UM OUTRO OLHAR SOBRE A RAZÃO E SOBRE O SUJEITO: A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS

1 Situando o horizonte de compreensão habermasiano sobre a racionalidade moderna

A produção intelectual de Jürgen Habermas³¹ se inscreve sobre os conteúdos da modernidade. As categorias de análise habermasianas estão ancoradas no iluminismo. O autor entende que o projeto da modernidade se encontra fragmentado, mas que o projeto emancipatório que ele representa não esgotou suas possibilidades. "*Modernidade - um projeto inacabado*" foi o título do seu pronunciamento, em 1980, quando recebeu o prêmio Adorno. Esse tema, múltiplo e complexo é perseguido de modo intenso em toda a sua obra.

³¹ Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf, na Alemanha, em 1929. Estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã e doutorou-se em 1954, em Bonn, com uma tese sobre *O Absoluto na História*, baseada no pensamento de Schelling. Seu nome é sempre vinculado à Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais, sendo considerado o último representante da Teoria Crítica. Habermas (1987b) reconhece em Heidegger, Marx, Weber, Adorno, Gadamer, Dewey, Austin, Freud, Piaget algumas de suas principais influências teóricas. Seu contato com Adorno e Horkheimer ocorreu após a segunda guerra quando eles retornaram à Alemanha. Habermas foi assistente de pesquisa de Adorno de 1956 a 1959. Entre 1959 e 1961 trabalhou na sua tese de pós-doutorado - "*Mudança de estrutura da esfera pública*". O seu distanciamento teórico em relação à Adorno e à Horkheimer se revela no fato de que nenhum dos dois aceitou orientá-lo nesta tese. O final dos anos sessenta e os anos setenta foram anos de intensa produtividade intelectual. Em 1971 abandonou a docência acadêmica, retornando somente anos mais tarde. Em 1981 abdicou do posto de diretor do Instituto Max Plank para retomar as atividades de professor de filosofia e sociologia em Frankfurt, tendo se aposentado em 1994. Inúmeras vezes condecorado recebeu, entre outros, o Prêmio Hegel - em 1973 e o Prêmio Adorno - em 1980.

Habermas (1987, v. 1, p. 10-11) anuncia o propósito de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão moderna, promovendo a identificação das patologias sociais e o enfrentamento dos paradoxos que a própria modernidade gerou. A modernidade, diz o autor, precisa ser interpretada, assim como as conseqüências desintegradoras geradas pelo processo de crescimento econômico capitalista.

Para Habermas, racional é o que é suscetível de crítica, e uma manifestação cumpre o seu pressuposto de racionalidade somente se encarna um saber falível, disponível ao enfrentamento argumentativo entre os sujeitos, desde já convocados a reunir os melhores argumentos para sustentar o que dizem (1987, v.1, p. 26). A tradição pode e precisa ser problematizada e reinterpretada num horizonte não metafísico.

É na perspectiva da crítica dialética que se fundamenta a opção de Habermas por uma teoria crítica reconstrutiva. Através dela, estabelece seu vínculo com a Escola de Frankfurt. A crítica dialética estabelece uma correspondência renovadora com a teoria a ser criticada. Assim, as contradições da teoria a ser criticada não são tratadas como meros pontos de vulnerabilidade do seu autor e sim representam a possibilidade de encobrimentos ou de derivação de novos problemas a serem indagados. Esse modelo de crítica se opõe à crítica dogmática que procura impor à teoria criticada a perspectiva do crítico. O critério definidor de uma boa teoria, para Habermas, é o da produtividade mediadora da teoria face à problemática em questão (Siebeneichler, 1989, p. 27).

Habermas contesta o conteúdo valorativo previamente dado a uma teoria. Antes é necessário submeter os seus conteúdos ao processo discursivo, ao enfrentamento argumentativo, desenvolvido na esfera intersubjetiva (1993, p. 98). O autor se distancia da Escola de Frankfurt a partir do conceito de razão que utiliza, calcado na intersubjetividade. A Escola de Frankfurt, para ele, opera com um conceito de razão única que não consegue superar o paradigma da filosofia da consciência, mantendo-se num horizonte de compreensão metafísico ao fazer a crítica da razão. Isso resulta, segundo o autor, no fracasso do seu empreendimento, que não avança além da crítica da razão instrumental.

Os frankfurtianos sabem que a razão não ilumina, não revela a natureza que se emancipa do mito através da ciência. Afastam-se do cientificismo materialista, da crença na ciência e na técnica como condições de emancipação social. Sabem que o progresso se paga

com o desaparecimento do sujeito autônomo, engolido pelo totalitarismo padronizador da indústria cultural.

Habermas (1987b) destaca que construiu as suas convicções fundamentais nos anos de 1950, com o objetivo de dar significado ao projeto de uma renovação da teoria social da tradição que vai de Kant a Marx. O autor salienta que os seus escritos da década de 1960 revelam o seu vínculo com a teoria crítica, em especial com a vertente trazida por Herbert Marcuse.

Ao longo da década de 1960, Habermas percebe que havia um problema de ordem epistemológica que ele esperava resolver com uma clarificação metodológica do status de uma teoria social reflexiva que satisfizesse exigências empíricas. Mais tarde, revê essa posição e passa a apostar em uma mudança paradigmática, colocando em xeque a teoria do conhecimento como caminho iluminador das questões metodológicas.

Habermas pretende sair fora do círculo da mera crítica da racionalidade instrumental e dos seus efeitos colaterais. No entanto, pretende não ficar preso no círculo, para ele restrito, dos procedimentos de desconstrução da razão e da análise das formações de discurso e poder executados, por exemplo, pelos pós-estruturalistas. O autor entende que "as teorias que compreendem o todo como não-verdadeiro e oferecem como única afirmação possível a ausência de saída" (Habermas, 1987b, p. 83), revestem a razão de um caráter negativista que não é capaz de renovar as esperanças nos conteúdos de liberdade e humanidade presentes na razão moderna. Para ele, é necessário debruçar um outro olhar sobre a racionalidade moderna e, a partir dessas novas referências, promover a reconstrução das categorias modernas de autonomia, emancipação e sujeito.

Ao desenvolver esse empreendimento, defende uma releitura dos conceitos e do projeto da modernidade numa perspectiva que supere a razão absoluta em favor de uma razão contingente, assentada na linguagem como mediadora da práxis social (Habermas, 2000, p. 22-23). Para isso, percorre, passo a passo, o discurso filosófico da modernidade³².

³² A obra *Discurso Filosófico da Modernidade* é considerada uma de suas obras mais importantes. Foi publicada na Alemanha, pela Suhrkamp Verlag, em 1985. A primeira edição brasileira data de junho de 2000 e foi lançada pela Martins Fontes. Até então, o acesso mais fácil a essa obra, no Brasil, era a edição portuguesa, publicada pela Dom Quixote, em 1990.

A teoria crítica de Habermas opera num fundamento não metafísico, portanto não essencialista, fora dos parâmetros conceituais da filosofia da consciência.

No prefácio de sua Teoria da Ação Comunicativa³³, obra que simboliza o esforço de sistematização do projeto de reconstrução das possibilidades do projeto da modernidade ainda produzir sentido para a vida humana, porém saindo do paradigma da consciência e optando pela perspectiva intersubjetiva da razão, Habermas anuncia como propósito do seu empreendimento reconstrutivo três tarefas principais, que são: (1) a configuração de um conceito de racionalidade comunicativa capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão moderna; (2) a construção de um conceito de sociedade que rearticule o mundo da vida e o mundo do sistema e (3) a construção de uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais cada vez mais visíveis e que deformam os âmbitos da comunicação (Habermas, 1987, v.1, p. 10).

O paradigma cartesiano e sua orientação objetivista são postos radicalmente em questão. Habermas questiona essa subjetividade sem raízes, a-histórica, assentada num discurso de neutralidade e a denuncia como forma de mascaramento dos aspectos egoístas, possessivos e dominadores do individualismo ocidental, diz MacCarthy (1998, p. 447-448), em sua interpretação do pensamento de Habermas.

Os conteúdos da modernidade tiveram seu sentido desfigurado pela excessiva confiança dada a uma racionalidade que dilacera a relação entre os sujeitos e compromete suas possibilidades de diálogo livre de coações. Esse cerceamento dos conteúdos de liberdade da razão, dá-se a partir da expansão de relações interpessoais dominadas pelas patologias narcísicas e adoecidas pelo avanço do poder das estruturas sistêmicas.

Essa mudança paradigmática que pretende enfrentar as manifestações patológicas que aniquilam as relações entre os sujeitos opera uma destranscendentalização da razão e do sujeito. A educação, enquanto produto próprio da modernidade, enfrenta problemas com a instrumentalização desenfreada da razão. O discurso pedagógico da modernidade se

³³ Habermas sistematiza sua proposta teórica na obra *Teoria da Ação Comunicativa*, publicada na Alemanha, em 1981. O original da obra, *Theorie des Kommunikativen Handelns - Band 1. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung e Theorie des Kommunikativen Handelns - Band 2. Zur Kritik der Funktionalistischen Vernunft*, foi publicado em dois volumes, pela Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. Os dois volumes foram traduzidos para o espanhol e publicados, em 1987, pela Taurus Ediciones, sob o título de

exaure na debilidade dos seus fundamentos sem que tenha cumprido plenamente as suas possibilidades.

Para a educação e para as tarefas a ela atribuídas pela modernidade, a pretensão de Habermas se reveste de uma possibilidade fecunda de reorientação do sentido de suas práticas, via de regra esvaziadas frente ao fracasso das pretensões de objetivação do processo educativo que tem reduzido o processo de formação à dimensão cognitivo-instrumental e enfrenta dificuldades em romper com a metafísica da subjetividade. Segundo o próprio Habermas (2000), o paradigma da filosofia da consciência perde a sua força ao ser negado pela perspectiva intersubjetiva da própria razão.

A crítica da razão, na perspectiva da ação comunicativa, não pretende ultrapassar a modernidade mas operar sobre o diagnóstico de uma insuficiência da razão. Habermas retoma um contradiscurso, presente desde Kant, de que o poder do logocentrismo encontra limites que indicam a finitude da razão.

Loparic (1992) sintetiza esse contradiscurso kantiano, apontando que a ação do logocentrismo fica sempre restrita ao território da experiência possível, uma vez que a razão é sempre temporal, contingente e discursiva. Para Kant, diz Loparic, a busca do universal, que pretende controlar e abarcar a experiência, conta apenas com regras heurísticas, que são formulações hipotéticas no sentido de determinarem um quadro categorial ou as propriedades sobre os objetos a que se referem. Os sentimentos e os estados de ânimo não são representáveis, não podem ser objetualizados. A experiência não pode ser subsumida pelo conceito, pela faculdade reflexiva, pela análise lógica. Não há possibilidade, portanto, da razão capturar conceitos determinados que indiquem certos traços de formas intuitivas. Nesse ponto, a razão alcança o indizível, um substrato além do alcance do seu poder.

Esse alerta sobre os limites da razão e do logocentrismo que ela gerou colocam Kant como um crítico do seu tempo, alguém que se insere no iluminismo, e nele consegue apontar reduções.

Esse contradiscurso de Kant é tematizado e aprofundado por Habermas, que se debruça sobre os limites de uma razão calcada em critérios de verdade e êxito. O autor

pontua a perspectiva de um esclarecimento com esperança, que coloque a razão nos trilhos de uma comunicação livre de coações. Essa comunicação livre de coações ampara a pretensão reconstrutiva do sentido da razão moderna.

A razão comunicativa tem pretensões que ultrapassam o círculo reduzido da mera denúncia ou da constatação das reduções da razão. Ela pretende constituir novos sentidos através de processos de entendimento, pautados por pretensões de validade revisíveis e sustentadas argumentativamente. Nessa busca do entendimento, frente a situações problemáticas, os sujeitos enfrentam a necessidade de estarem alertados da crise da razão e dos seus pressupostos transcendentais e metafísicos.

A história humana secularizada apontou para a dissolução da noção de progresso, especialmente a partir da identificação dos efeitos catastróficos do início do século XX. Duas grandes guerras e vários regimes totalitários revelam as contradições de uma razão esquecida de si mesma e reforçam a perspectiva niilista, que coloca a humanidade frente à idéia de que "nada mais há".

O esvaziamento do conteúdo dialético do esclarecimento como responsável pela perda do sentido e pelo fracasso do processo de liberdade contemporâneo foi protusamente denunciado na crítica de Weber, Adorno e Horkheimer³⁴. Habermas retoma essa crítica que denuncia o processo em que a subjetividade é sobrecarregada de tal forma que "o potencial comunicativo da razão é simultaneamente desdobrado e deformado" (2000, p. 438-439).

Habermas pretende afastar-se dos nexos positivistas designados à racionalidade moderna. Ao propor uma teoria consensual da verdade, o autor desloca o olhar da razão sobre o problema da verdade. No seu entender, vida e razão se desvincularam justamente a partir do positivismo, que pretendeu uma relação não problemática com o real. Essa perspectiva, produzida no século XIX, separou a contingência da vida humana dos conteúdos da verdade produzida pela razão, instituindo uma idéia de razão e de verdade asséptica.

Para ele, a verdade não decorre, como postulou a racionalidade técnico-científica, de uma afirmação descritiva do sujeito cognoscente sobre um objeto ou uma relação real. A verdade não tem a ver com conteúdos. Tem a ver com os procedimentos argumentativos

que possibilitem a obtenção de um consenso e, dessa forma, está estreitamente ligada à existência de condições formais para alcançá-la (Freitag e Rouanet, 1993, p. 21).

Habermas valoriza o esclarecimento moderno frente "à tendência à regressão da razão, isto é, à tendência de tratar das questões de validade no horizonte limitado da racionalidade com relação a fins" (Siebeneichler, 1989, p. 33). Frente ao estreito espectro da racionalidade instrumental, propõe a tendência da racionalidade processual, dialógica e contingente - a razão comunicativa. A possibilidade intersubjetiva é inerente à condição humana e própria dos sujeitos racionalmente capazes e emancipados. Para ele, a pós-modernidade não representa uma despedida da modernidade, mas a necessária reconfiguração do seu sentido frente à crise de fundamento que ela representa. Nessa perspectiva, reconstrói o conceito de racionalidade e de sujeito numa perspectiva não transcendental e não essencialista.

2 O conceito de racionalidade num contexto pós-metafísico

Na perspectiva habermasiana, ocorre uma reconstrução do conceito de racionalidade herdado da modernidade. O autor pretende renovar o seu sentido a partir de um outro olhar sobre a razão, sobre o saber, sobre as pretensões de verdade e sobre o papel do próprio sujeito. Assim, diz Habermas,

"por 'racionalidade' entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. (...) Concebemos o saber como algo mediado pela comunicação [e] a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentidas no reconhecimento intersubjetivo" (Habermas, 2000, p. 437).

Habermas estabelece uma relação explícita entre racionalidade e saber. No entanto, diz Habermas, a racionalidade que divulga o saber através de enunciados, pressupõe o universo da linguagem. O pensamento perdeu a sua autarquia objetivante. Os sujeitos, capazes de linguagem e de ação não dispõem mais de um saber incontestado, que afirme por si mesmo a sua validade. Todo saber é falível, passível de crítica e está circunscrito no mundo prático, contextual dos sujeitos.

³⁴ Ver a análise de Weber sobre a razão moderna, no item 2.1, cap. 3, e a análise de Adorno e Horkheimer no item 2.3, cap. 3.

Para Habermas, a relação da racionalidade com o saber, ao contrário do que foi estabelecido pela tradição da modernidade, tem menos a ver com o conhecimento ou com a apropriação do conhecimento em si e mais com a forma como os sujeitos capazes de um enfrentamento argumentativo fazem uso do conhecimento (Habermas, 1987, v.1, p. 24-26).

Há uma aposta na capacidade dos sujeitos de se entenderem sobre algo no mundo, através de práticas comunicativas livres. E aqui, é preciso sublinhar, não há uma recusa de Habermas a uma ação teleológica. O que Habermas promove é o deslocamento do foco para a questão da validade do pretendido. Diante de um saber que não possui mais um conteúdo prescritivo que assegure o fundamento da ação, o sujeito se vê convocado a dar boas razões para sustentar o que diz, alertado de que deve dispor de mecanismos internos de controle do próprio comportamento e das manifestações egóicas que podem cercear o diálogo livre.

A racionalidade cognitivo-instrumental opera o saber numa compreensão epistemológica empirista que privilegia o plano da ação externa ao sujeito sobre o processo das suas aquisições. Dessa forma, a ação dos sujeitos fica reduzida a uma incorporação das regras produzidas e demonstráveis no campo empírico e estabelece uma relação não problemática com a verdade. A verdade empírica é descrita, compreendida, assimilada e tem na evidência dos fatos o fundamento de validade.

A racionalidade, para Habermas, é comunicativa. Dessa forma, remete o sujeito à capacidade de falar sem coações de qualquer ordem e à capacidade de, pela via discursiva que busca o melhor argumento, gerar consensos. O alcance do consenso é o momento em que, em busca de uma unidade de sentido da ação, os participantes superam a subjetividade e seus apelos particulares em favor de convicções motivadas racionalmente. Essa unidade de sentido se dá pela integração do mundo objetivo com as especificidades subjetivas do contexto de vida dos participantes (Habermas, 1987, v.1, p. 27).

A racionalidade comunicativa opera com uma idéia de verdade proposicional, que precisa ser problematizada e efetivar o enfrentamento das suas pretensões de validade. Nessa perspectiva, dá-se uma reformulação de conceitos como verdade e fundamento que concede sentido às ações. O saber proposicional será usado, então, com vistas a uma manipulação instrumental ou com vistas ao entendimento, e essa decisão cabe sempre ao

sujeito Em ambos os casos, inscreve-se, como pressuposto de validade, a força racional do melhor argumento.

Os sujeitos não encontram possibilidades renovadas de sentido num campo unicamente metafísico ou epistemológico. Não há mais como dispor do conforto de uma essência ou de um fundamento último, seja de ordem teológica ou transcendental, nem mesmo é possível contar que uma teoria do conhecimento possua consigo a chancela explicativa da multiplicidade dos processos do mundo.

Com a verdade dessubstancializada e na ausência de um pressuposto epistemológico que assegure ou promova sentido à vida humana, os sujeitos se deparam, com menos conforto, frente à contingência e à pluralidade. Em especial, no campo educacional, isso representa um dos anúncios da perda de referenciais seguros que confirmam sentido e sirvam como amparo no enfrentamento dos problemas práticos nas escolas.

A racionalidade pretendida por Habermas promove um deslocamento da razão própria da filosofia da consciência, metafísica, transcendental, passando a operar num quadro lingüístico, situando a linguagem como meio para o entendimento, cujo télos é imanente à própria linguagem. O autor tem clareza de que não há retorno ao purismo da razão kantiana, mas também não aposta no ceticismo que fica preso na denúncia dos limites da razão.

3 Os conceitos de ação e sua vinculação com a racionalidade comunicativa

Habermas quer operar o seu conceito de razão numa perspectiva pós-metafísica que reconduza a razão ao uno e ao universal, sem que, para isso, seja necessário subsumir as diferenças. Diz o autor: "o múltiplo pode ser reconduzido ao uno e, desse modo, compreendido no todo como totalidade." (Habermas, 1990, p. 154)

Os sujeitos, ao buscarem o entendimento, referem-se a algo no mundo que, para Habermas, é uma totalidade que se pode constatar através de enunciados verdadeiros. Esse sistema de referência dos participantes da ação é constituído, simultaneamente, por três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Ao contrário do que pretendia a razão cientificizada da tradição moderna, os participantes de uma ação desenvolvem uma relação não somente envolvidos pelas referências a um mundo objetivo.

O mundo objetivo é visto como a totalidade do estado de coisas existentes ou que podem existir mediante uma adequada intervenção do sujeito. O mundo social refere-se a um contexto normativo que determina a legitimidade de um contexto de relações interpessoais, e o mundo subjetivo refere-se à totalidade de vivências subjetivas intencionais a que o sujeito tem um acesso privilegiado frente a outros sujeitos (Habermas, 1987, v. 1, p. 122, 125, 128 e 132).

Ao se movimentar em relação à realidade objetiva, aos contextos normativos e à própria subjetividade, o sujeito desenvolve tipos diferenciados de ação. Habermas sistematiza quatro sistemas de ação: a ação teleológica, a ação regulada por normas, a ação dramática e, por fim, a ação comunicativa que pressupõe a linguagem como meio de ação.

A *ação teleológica* ocorre quando o sujeito pretende a realização de um fim. Para conseguir isso, elege, numa situação, os meios que julga mais adequados e aplica-os de maneira a viabilizar os fins que pretende. A idéia central, nesse caso, é a tomada de decisão entre alternativas disponíveis de ação, com vistas a realização de um propósito, ou seja, a ação teleológica se converte em ação estratégica. O agente calcula suas possibilidades de êxito e escolhe os meios de ação com vistas a princípios utilitaristas. Essa modalidade de ação estabelece uma racionalidade com respeito a fins, como muito bem descreveu Max Weber. Esse tipo de ação de caráter estratégico na relação com o mundo objetivo é considerado por Habermas como um ato de caráter locucionário.

A ação teleológica se desenvolve numa perspectiva objetivadora, em que pelo menos dois sujeitos interagem com vistas à consecução do próprio êxito, e as ações cooperativas representam um apoio compartilhado por vantagens. A cooperação concorre favoravelmente, e se encaixa no cálculo egocêntrico de utilidade. O sentido da ação se estabelece no estreito campo do princípio utilitarista.

A *ação regulada por normas* diz respeito a um sujeito individual na sua relação com o entorno e com outros atores a partir da vigência de normas comuns. A existência de normas, aceitas ou violadas pelos sujeitos, expressa um acordo existente em um determinado grupo social. Assim, a norma acordada representa uma expectativa generalizada de um determinado comportamento. Essa modalidade de ação refere-se ao

caráter normativo que regula a ação e confere aos participantes de um determinado contexto o direito de esperar dos demais um determinado comportamento.

A ação regulada por normas pressupõe relações entre o sujeito e dois mundos - o mundo objetivo do estado de coisas existentes e o mundo social ao qual pertence o próprio sujeito no desempenho dos papéis sociais junto com outros sujeitos. O sentido da ação se dá pelo reconhecimento da validade das normas reguladoras da ação, reconhecida como legítima, justificada (Habermas, 1987, v.1, p.128), ou seja, *merece* o assentimento de todos os envolvidos, porque são percebidas como reguladoras dos problemas de ação em benefício de todos, sem atender ao cálculo meramente egocêntrico de utilidade existente na ação teleológica. Assim, justifica-se o comportamento social *conforme* as normas.

Essas normas assentidas somente adquirem força motivadora da ação na medida em que há uma interiorização dos valores representados nas normas e que esses estão vinculados ao mundo prático dos sujeitos envolvidos, ou seja, ressoam como reflexo das próprias necessidades dos sujeitos.

O conceito de *ação dramaturgica* aborda os participantes de uma interação enquanto público que representam, uns para os outros, numa interação. Essa modalidade de ação não enfoca, em separado, o sujeito solitário ou o sujeito como corpo social. Considera o sujeito na sua relação com os demais. A ação dramaturgica está inserida no pressuposto de uma relação do sujeito com o mundo subjetivo tendo em vista projetar uma imagem de si frente aos demais, o que vincula essa ação a uma estrutura de ação teleológica, com vistas à representação dramática, uma certa forma de auto-expressão teatral, presenteando os demais com aspectos de si mesmo (Habermas, 1987, v.1, p. 132). Esse modelo de ação se reveste de um caráter estratégico latente, indo desde a manifestação sincera de suas próprias intenções até a manipulação das impressões que pretende provocar nos outros sujeitos acerca de si mesmo. Quando o sujeito busca causar um efeito sobre o seu ouvinte, causar algo no mundo, teologizando o ato comunicativo, realiza um ato perlocucionário

Habermas alerta que, em uma vertente extrema, patológica, o sujeito pode estar tão embebido no próprio jogo de cena que acaba seriamente convencido de que a versão da realidade que ele externa no plano consciente é a representação da realidade em si. A racionalização da realidade conforme interesses subjetivos acaba deformando a ação em um jogo cínico que pretende convencer os outros de uma representação idealizada de si mesmo

ou do seu plano de ação. As emissões referentes ao mundo subjetivo adquirem validade ao atenderem ao requisito de sinceridade, ou seja, de que o sujeito pensa o que diz. Dessa forma, veracidade e autenticidade não se separam (Habermas, 1987, v.1, p.135-136). Quando o que é dito revela a intenção pelo conteúdo manifesto, o que significa dizer que o sujeito fala em conformidade com o que pensa, cumpre-se um ato ilocucionário (Idem, p. 370- 372).

A expressão da subjetividade está vinculada com os nexos que o sujeito estabelece com o mundo objetivo e com o mundo social. De modo especial, opiniões e intenções, delegadas ao mundo subjetivo, guardam uma relação interna do vínculo do sujeito com o mundo objetivo. Sentimentos de obrigação, culpa ou vergonha são constituídos na relação que o sujeito estabelece com o mundo social, embora não regulado por um contexto normativo prévio que não seja pertencente ao universo valorativo da própria subjetividade do indivíduo. Ao proferir um enunciado de uma vivência subjetiva, reconhecido como verdadeiro, alcança-se o que Habermas chama de transparência subjetiva. A ação dramaturgica pressupõe dois mundos - o interno, da própria subjetividade, e o externo, cenário em se relaciona com os outros sujeitos (Habermas, 1987, v.1, p.133-134).

O conceito de *ação comunicativa*, pólo maior do empreendimento teórico habermasiano, refere-se uma "interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação", quando esses estabelecem uma relação interpessoal. Os sujeitos coordenam entre si seus planos de ação e suas ações, definindo em comum acordo o parâmetro das situações possíveis de buscar o consenso. Nessa perspectiva de ação, a linguagem assume um posto proeminente, servindo como mecanismo de coordenação da ação. A linguagem é um meio de entendimento através do qual falantes e ouvintes se referem ao próprio mundo da vida ou simultaneamente ao mundo objetivo, mundo social e ao mundo subjetivo, num processo de negociação discursiva de significados. A linguagem, para Habermas, reveste-se de um caráter interpretativo do processo de busca de sentido (Habermas, 1987, v.1, p. 124, 136-138). A modalidade de ação em seu modelo comunicativo foi constituída por Habermas a partir das influências de Mead e do interacionismo simbólico, de Wittgenstein e dos jogos de linguagem, de Austin e da teoria dos atos de fala e da hermenêutica de Gadamer.

A ação comunicativa estabelece uma relação tríplice com o mundo, em suas dimensões objetiva, social e subjetiva. Os sujeitos capazes de linguagem integram em um

único sistema os três conceitos de mundo. Isso não é possível nas outras modalidades de ação, uma vez que cada uma dessas esferas aparece em separado, conforme o pressuposto de interpretação (Habermas, 1987, v.1, p. 139).

É necessário que se faça, aqui, um alerta. A educação escolar opera no campo da intencionalidade educativa e se ocupa dos processos de transmissão do legado cultural, da integração social e do desenvolvimento da personalidade do sujeito. As condições de diálogo que se estabelecem entre alunos e professores não condizem com as condições requeridas para o desempenho de um diálogo livre de coações com vistas ao entendimento. Esse télos do entendimento pressupõe uma comunidade de fala em que os sujeitos disponham de condições iguais de enfrentamento discursivo, não cercado por balizas de poder econômico, autoridade ou outra ordem qualquer. Assim, embora os processos interativos desenvolvidos no âmbito da sala de aula e da relação professor x aluno sejam altamente recomendados, é preciso ter clareza de que o télos que habita o terreno educativo é de outra ordem.

As questões de validade, na perspectiva da racionalidade comunicativa, não dizem respeito a um único pressuposto. No processo de entendimento, os participantes, ao se relacionarem com um mundo, apresentam-se frente aos demais com pretensões de validade que podem ser aceitas ou postas em questão e sobre as quais os sujeitos devem dispor de razões suficientes para sustentar o que dizem.

Dessa forma, cada sujeito, ao disponibilizar no campo discursivo as suas manifestações com vistas ao entendimento, deve estar preparado para dar conta da pretensão de validade dos seus enunciados.

Essas pretensões de validade envolvem:

- que o enunciado que se apresenta seja verdadeiro, ou seja, que se cumpram as condições de existência do conteúdo proposicional;
- que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente, ou seja, de que haja o reconhecimento da legitimidade das normas que amparam o contexto em que foi produzido o enunciado;
- e que aquilo que o sujeito expressa quando fala esteja de acordo com o que ele, de fato, pensa (Habermas, 1987, v. 1, p. 144).

Esses critérios de validade, ou seja as pretensões de verdade, correção normativa e sinceridade subjetiva funcionam como critérios de ajuste ou desajuste entre os atos de fala e os três mundos com que, a um só tempo, o sujeito se relaciona. O conceito de ação comunicativa de Habermas contempla o meio lingüístico como veículo que o sujeito utiliza para estabelecer relações o mundo.

O autor propõe o abandono do modo ver semântico em favor do modo pragmático de ver o ato de fala. Assim a questão da validade de uma proposição deixa de ser compreendida como uma questão objetiva entre linguagem e mundo, fora do campo comunicacional, e não pode mais ser resolvida apenas na perspectiva do falante, como no agir estratégico. Habermas engata a pragmática formal dos atos de fala na teoria da ação, através do conceito de entendimento dirigido por pretensões de validade (Habermas, 1990, p. 123-124, 128).

A obtenção do consenso, mesmo que sempre revisível, numa situação de conflito, representa o final das tentativas de entendimento, aceito como válido pelos participantes. Não é sinônimo de unanimidade e não pode vir imposto por alguma das partes. Por outro lado, nem toda interação mediada lingüisticamente representa um exemplo de ação voltada ao entendimento. Os sujeitos podem utilizar uma pratica interativa para outros fins, instrumentalizando a prática comunicativa.

Somente dentro do conceito de ação comunicativa, há uma compreensão da linguagem como recurso que os sujeitos dispõem para se referir e negociar definições de uma situação, compatível para todos e que contemple todas as dimensões da linguagem. A ação comunicativa requer que os sujeitos persigam sem reservas os fins ilocucionários, e somente esses, harmonizando seus planos individuais entre si. Para o autor, entendemos um ato de fala quando sabemos que o que é dito é aceitável. E, aceitável é o ato de fala que cumpre as condições necessárias quanto às pretensões de validade imputadas a todos os membros no contexto da ação com vistas ao entendimento, atingindo assim o êxito ilocucionário.

A ação estratégica fracassa quando o destinatário descobre que o falante não deixou de lado a sua busca de sucesso (Habermas, 1990, p. 74). Para o autor, esse é um modo de ação parasitário, pois o sujeito simula a intenção de perseguir o entendimento quando, na verdade, está perseguindo o êxito pessoal. Essa perspectiva somente funciona quando um

dos envolvidos no processo interativo parte do pressuposto de que não foi rompido o princípio do entendimento. Dessa forma, "quem age estrategicamente, precisa ferir de modo imperceptível as condições de sinceridade do agir comunicativo" (Habermas, 1990, p. 132).

Para Habermas,

"somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores (...) a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento." (1990, p. 82-83).

O autor vislumbra a possibilidade de, através da linguagem e da busca do entendimento, renovar a ordem instrumental pela discussão racional dos meios a serem utilizados na consecução dos fins pretendidos (Habermas, 1990, p. 83-84).

4 O sujeito da modernidade e a razão comunicativa

A prática da racionalidade comunicativa, que aposta na possibilidade de os sujeitos coordenarem ações sem recorrer à coerção e de resolver, pelo consenso, os conflitos derivados do mundo prático, requer uma competência comunicativa aos sujeitos que pretendem enfrentar-se no campo argumentativo. Somente as pessoas capazes de responder por seus atos podem comportar-se racionalmente. Para isso precisam superar as próprias manifestações egóicas e os apelos à autoridade ou hierarquia.

A racionalidade proposta por Habermas pressupõe o reconhecimento intersubjetivo da validade dos proferimentos, sem coações ou recompensas, usando a linguagem como veículo da livre argumentação. Assim, a necessidade de sujeitos capazes de responder por seus atos e de orientar as suas ações por pretensões de validade e não por pressupostos de autoridade, tradição cultural, manipulação político-econômica ou mesmo por apelos narcísicos racionalizados, apresenta um convite irrecusável ao meio educacional. Profundamente adepto a compreensões metafísicas e soluções sistêmicas para as questões pedagógicas, o meio educacional pode rever os seus pressupostos na perspectiva da racionalidade comunicativa que renova a compreensão sobre o sujeito da modernidade e, portanto, a compreensão sobre o sujeito da educação. O fundamento transcendental fica deslocado para um outro télos, o do entendimento imanente no seio da linguagem. Os

sujeitos, para dispor de uma capacidade de compreensão que possibilite buscar o entendimento, precisam ser capazes de adotar a perspectiva do outro, de estranhar a própria subjetividade e de denunciar os processos patológicos que possam estar impedindo os êxitos ilocucionários. E esse complexo processo precisa ser aprendido. A capacidade de refletir honestamente sobre as manifestações da própria subjetividade e de perceber as coações sistêmicas que "instrumentalizam a estrutura comunicativa" (Habermas, 1987, v.2, p. 264), assim como todas as manifestações patológicas que deformam os mecanismos de ação com vistas ao entendimento, implica a existência de sujeitos que operem em níveis elevados de abstração racional. A formação de sujeitos capazes de dispor de uma percepção descentrada³⁵ e de uma capacidade de cooperação social³⁶ renova a relação pedagógica estabelecida com o saber, reconhecida a deslegitimação desse como um valor em si mesmo.

Na década de 1970, Habermas adere ao estruturalismo genético de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg. A defesa de uma compreensão descentrada de mundo, aponta para o potencial cognoscitivo dos sujeitos que precisa ser desenvolvido. Essa forma de compreender o mundo, não cercada por um fundamento último salvacionista, acena para uma subjetividade emancipada. As estruturas complexas do pensamento humano, que possibilitam esse descentramento, são patrimônio dos homens que dimensionam o saber numa perspectiva ampliada.

Habermas não abandona Kant, pelo menos não completamente, no que se refere à exigência de uma razão que constitua uma visão crítica e reflexiva. O próprio Kant constitui a idéia de juízo reflexivo como um princípio que não pode ser buscado na experiência, mas que é dado pela capacidade de cada um constituir a sua própria liberdade através da razão aprimorada pela educação. Essa potencialização da razão para a plena liberdade do sujeito, condição de alcance da autonomia, requer uma aprendizagem moral para permitir que o sujeito possa agir segundo máximas aplicáveis a todos, saindo de uma atuação heterônoma para uma atuação autônoma, objetivo maior da educação calcada na

³⁵ Para Piaget, a capacidade de descentramento implica em ser capaz de compreender a perspectiva do outro e é um atributo do estágio das operações concretas em que podem ocorrer processos de tomada de consciência, ou seja, uma reconstrução reconceitualizada, que reorganiza e amplia estruturas anteriores. O sujeito é capaz de raciocinar e de se representar sobre enunciados. O processo de reversibilidade, necessário ao descentramento, somente é possível no sujeito com competência cognitiva suficientemente desenvolvida (Cf. Piaget, 1983b, p. 230-231 e 240-241).

³⁶ Para Habermas, cooperação social representa uma perspectiva na qual os sujeitos coordenam suas intervenções no mundo utilizando-se da ação comunicativa (Habermas, 1987, v.1, p. 32)

tradição moderna. O que muda, na teoria habermasiana, é o fundamento. Diferentemente do sujeito pretendido por Kant, a emancipação e autonomia que Habermas quer assinalar são constituídas de modo intersubjetivo e não na perspectiva de uma metafísica da subjetividade. Habermas (1993), nesse caso, prefere defender a possibilidade de uma intersubjetividade ílesa.

Ao pretender superar o purismo da razão absoluta por uma razão contingente, situada, histórica, vinculada à práxis dos sujeitos e colocar a linguagem como mediadora dessa práxis, Habermas está ampliando a pretensão moderna sobre o sujeito, superando o espectro kantiano da transcendentalidade e avançando para a necessidade dos sujeitos superarem a incapacidade de servir-se da razão comunicativa (Siebeneichler, 1989, p. 23).

Habermas compreende que a humanidade sempre esteve envolvida frente às possibilidades do diálogo livre de coação. Esse conteúdo vivo na tradição pedagógica pode ser recuperado através de processos renovados de vínculo da escola com o mundo social e com os espaços vitais da própria instituição.

A educação, ao atuar de acordo com possibilidades que lhe são próprias, pretende agir de tal forma que o ser humano possa se tornar verdadeiramente humano. Essa pretensão de autodeterminação, ou seja, de um sujeito capaz de dispor de sua própria capacidade racional e da sua liberdade torna necessária não apenas o trabalho crítico das relações sociais, mas também, a discussão sobre as reduções da razão e seus produtos. A denúncia de formas deficitárias de consciência como uma das grandes inquietações do pensamento educacional pode estar vinculada a uma hipertrofia do princípio da espontaneidade a partir de uma compreensão reduzida do seu sentido pelo campo educacional (Sünker, 1994, p. 93-96).

A educação, nesse contexto, precisa buscar um conceito mais amplo de razão e, também, uma compreensão renovada sobre as tarefas do sujeito da educação. Endereçar seus esforços na tentativa de aproximar as esferas do mundo da vida, as teorias pedagógicas, as demandas sociais em que se insere e, a partir disso, abrir uma outra possibilidade de sentido para as suas práticas.

5 O reencontro entre razão e humanidade: mundo da vida e mundo do sistema

É a partir do contexto dos sujeitos que derivam as condições e necessidades de entendimento mútuo. Ao horizonte compartilhado sobre a compreensão do mundo, Habermas denomina "mundo da vida." Para o autor, esse horizonte comum, não problemático e indissolúvel "tanto constitui um *contexto* para os processos de entendimento como coloca *recursos* à sua disposição" (2000, p. 416).

Weber considerava que o processo de racionalização social havia promovido a perda de sentido e a perda de liberdade a partir do crescente aumento da interferência na vida cotidiana das premissas das forças econômicas e da administração burocrática. A ciência não consegue assegurar um novo sentido, e a humanidade se desencontra de si mesma, pois a razão tecnificada não faz mais que operar numa perspectiva estratégica, finalística.

A mesma denúncia é perseguida por Horkheimer e Adorno. Eles reconhecem a força do diagnóstico de Weber. A razão coisificada perde contato com a unidade e, reduzida a uma pretensa objetividade, cai vítima do processo de racionalização, esterilizada, ao se desvincular do mundo prático.

A compartimentação da razão em múltiplos aspectos, como as esferas da ciência, da moral e da arte, desengata pretensões como unidade e totalidade, próprios do conforto metafísico teológico. Na modernidade, o aspecto cognitivo-instrumental assumiu posição de prioridade, e as dimensões prático-moral e estético-expressivos da vida humana não conseguiram reencontrar a razão e atribuir-lhe a mesma força. Esse desacoplamento do vínculo prático- moral e estético-expressivo é explícito no meio educacional nas pretensas atitudes objetivadoras do tecnicismo e no estabelecimento do ensino por objetivos.

O planejamento e a definição de objetivos operacionais, controláveis em seu alcance pelo professor, representam o ápice da busca da eficácia em educação ou, poderia se dizer, da aplicação na educação dos princípios funcionais da racionalidade econômica. A vida humana na escola fica reduzida a comportamentos observáveis. A educação reduz os âmbitos comunicativos do mundo da vida e as esfera da moral e da arte são reduzidas a uma estética superficial que deforma a subjetividade. A natureza humana reprimida é embaçada por uma cultura de massas, síntese empobrecida de uma razão que danificou o sentido da vida humana.

A razão autonomizada só pode ser reintegrada no discurso argumentativo, e a unidade possível é uma unidade procedural, diz Habermas, que pretende reconciliar a razão consigo mesma. O autor reconhece que existem apenas momentos de unidade. E esses são estabelecidos no âmbito do mundo prático dos sujeitos, ou seja, no mundo da vida.

Os embaraços da razão moderna não estão dados pela racionalização em si, mas pelo fracasso em desenvolver e institucionalizar, de uma maneira equilibrada, todas as dimensões da razão trazida pela compreensão moderna de mundo. Habermas reconhece que a razão moderna é uma razão enferma, que deforma o sentido da vida humana. No entanto, entende que as denúncias de Weber, Horkheimer e Adorno ficam presas no próprio paradigma, não avançam além da crítica da razão instrumental e operam com as categorias da filosofia do sujeito. Portanto, operam numa perspectiva que não contempla as possibilidades do enfrentamento intersubjetivo das pretensões de validade. Somente uma comunidade de linguagem pode fornecer pistas para a recuperação do sentido danificado pelos processos de coisificação da razão moderna.

O funcionamento do capitalismo e a instrumentalização da razão destrói as formas tradicionais de solidariedade, próprias do mundo da vida, sem gerar formas sistêmicas que cumpram a mesma tarefa (Habermas, 1987, v.2, p. 166). A ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação que os sujeitos se vinculam e se referem, simultaneamente, a algo no mundo em suas três esferas (mundo objetivo, social e subjetivo). A sociedade, enquanto contexto, é simultaneamente mundo da vida e mundo do sistema.

As situações possuem sempre um horizonte em que se desenvolve um tema. O conceito de horizonte é retomado da construção de Husserl e compreendido como um fragmento do mundo da vida relevante para a compreensão de uma determinada situação (Habermas, 1987, v.2, p. 175). Enquanto contexto de ação, o horizonte de compreensão remete à complexidade do mundo da vida, que está sempre presente como um pano de fundo dos processos interativos. Assim, "somente os limitados fragmentos do mundo da vida que se colocam dentro do horizonte de uma situação constituem um *contexto de ação* (o grifo é meu) orientada ao entendimento que pode ser tematizado e aparecer destacado na categoria de um *saber*."

Dessa forma, prossegue Habermas, "(...) o mundo da vida aparece como um depósito de autoevidências ou de convicções inquestionadas, de que os participantes da comunicação fazem uso nos processos cooperativos de interpretação" (Habermas, 1987, v.2, p. 176).

O *mundo da vida* é um mundo pré-científico, um mundo *a priori*, concreto. O mundo histórico-cultural, sedimentado intersubjetivamente em costumes, valores e saberes, que é o ninho original das nossas formações de sentido. O mundo da vida é uma realidade complexa e rica que o próprio homem constrói, revelando que toda experiência se encontra sempre situada e determinada por um horizonte de compreensão pré-dado, o que vem a ser o fundamento de toda possibilidade de compreensão hermenêutica.

A crise do modelo de razão construído pelas ciências objetivas é antes de tudo uma crise de sentido, porque o mundo das ciências foi separado do mundo da vida concreto. É preciso reconciliar esses dois mundos, buscando a reconstrução do sentido dessa ligação. A demanda educacional dessa perspectiva pode ser alcançada sobre um fundamento universal, constituído no campo intersubjetivo, frente à pretensão de se definir condições de possibilidade de um discurso educacional que contemple as multiplicidades de vozes e apelos de sentido existente no espaço escolar com uma modalidade de razão que, ao atribuir unidade, não oculte as diferenças no quadro fosco da homogeneidade.

Essa conexão entre racionalidade e mundo da vida abrange múltiplos pontos de vista. O reconhecimento da pluralidade de formas de vida e de possibilidades de sentido alerta que não é mais possível tratar de grandes questões morais, pois não há como definir uma essência prévia ou um conteúdo normativo antecipado. Esses conteúdos somente podem ser configurados, na perspectiva habermasiana, no entrelaçamento da esfera cognitiva com a esfera expressiva, tornados possíveis pela competência argumentativa do sujeito capaz de fala e de ação.

Habermas realiza um deslocamento de paradigma ao situar o mundo da vida como terreno próprio para os processos de entendimento e não mais o solo metafísico ou transcendental. Deslocando as questões da racionalidade para a possibilidade de entendimento intersubjetivo, aponta para o campo da pragmática da linguagem como veículo para sustentação das pretensões de validade. O autor enfatiza que "as estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem através da continuação de um saber válido, da

estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de sujeitos capazes de responder por suas ações" (Habermas, 1987, v.2, p. 196).

A ação comunicativa desencadeia processos de reprodução cultural, integração social e socialização. A esses processos correspondem os componentes estruturais do mundo da vida, que são a cultura, a sociedade e a personalidade, que funcionam como subsistemas de uma sistema geral de ação (Habermas, 1987, v.2, p. 216). Esses componentes funcionam como dimensões do mundo da vida, presentes nos processos de entendimento, enquanto horizonte de compreensão dos sujeitos capazes³⁷ de fala de ação.

A cultura representa o acervo de saber que abastece os sujeitos com interpretações nos processos de entendimento. É o legado cultural tornado reflexivo. A reprodução do mundo da vida está sempre vinculada à renovação e ao prosseguimento de uma tradição. Mas contempla, também, a ruptura de tradições (Habermas, 1987, v.2. p. 198-202)

A tradição não pertence a nenhum sujeito em particular, embora esse possa ser identificado, simbolicamente, com ela. Problematizar a tradição significa perguntar pelos processos que a criaram, estabelecer a gênese do seu sentido e indagar se ainda dá conta dos novos contextos ou se pode ter a sua pretensão originária renovada em outras bases.

A sociedade representa os aspectos normativos, através dos quais os participantes regulam os seus pertencimentos sociais. A sociedade representa as ordens legítimas de criação e justificação das normas. Centrados nessa busca de entendimento, ao proceder a crítica da tradição, os sujeitos também confirmam e renovam o seu pertencimento aos grupos sociais e a sua própria identidade.

A integração social, esfera do mundo social, cumpre a tarefa de dar conta das situações novas que possam representar perturbações e conflitos não previstos nas ordenações existentes. A capacidade de vincular as vidas individuais com as formas coletivas de vida se dá pelo desenvolvimento da capacidade interativa e do fortalecimento das identidades pessoais para que possam responder com autonomia frente às suas ações (Habermas, 1987, v.2, p. 200-201). As perturbações no processo de socialização são

³⁷ Sujeitos capazes de fala e de ação, para Habermas, são sujeitos com capacidade de descentramento, ou seja, capazes de operar no nível do pensamento formal, conforme descreve Piaget, e numa moralidade pós-convencional, conforme descreve Kohlberg. Nessas condições, possuem a capacidade de adotar a perspectiva do outro e de resgatar argumentativamente as pretensões de validade dos seus proferimentos. Utilizando como recurso central a força do melhor argumento, baseados num saber criticável buscam somente fins

manifestações das patologias pessoais e de grupo, colocando em dificuldades a intersubjetividade das ações.

A personalidade, enquanto instância do mundo subjetivo, resume as competências que capacitam um sujeito a tomar parte em processos de entendimento e afirmar, nesses processos, a sua própria identidade. A estabilização da identidade do eu é um processo abstrato o qual, no processo de formação, de constituição, de representação e de acesso ao mundo subjetivo, está disponível somente ao próprio sujeito. O sujeito, ao mesmo tempo que disponibiliza o seu mundo subjetivo, precisa salvaguardar a sua identidade e enfrentar as manifestações patológicas dos demais membros, afim de preservar a sua capacidade de participar das interações. O avanço a níveis de funcionamento moral mais elevados e a formas de pensamento descentrado se apresenta como condição para que o sujeito persiga somente fins ilocucionários nos processos de entendimento e seja capaz de denunciar processos semelhantes nos processos interativos.

Habermas estabelece um entrelaçamento entre a compreensão de mundo, os conceitos de ação e os processos de reprodução desencadeados pela busca do entendimento. A ação comunicativa abrange, a um só tempo, a interpretação do saber cultural, os processos de interação social e de socialização e a constituição da própria identidade. O resgate das pretensões de validade, sempre criticáveis, está envolto, também, nessa tríplice perspectiva.

As manifestações de perda de sentido evidenciam as perturbações que a educação escolar enfrenta ao se deparar com os limites de uma ação calcada somente nos acervos de saber. A educação vive uma crise de sentido que, em resumo, é uma crise de legitimação e de orientação. Os seus esquemas de interpretação aceitos como válidos fracassam como recurso que produz sentido. As novas necessidades requerem uma outra racionalidade no uso do saber da tradição cultural como conteúdo pedagógico e um outro posicionamento, menos prescritivo, sobre as tarefas da integração social e da formação da personalidade.

Ao enfrentar situações novas, os sujeitos não conseguem estabelecer uma coordenação frente às perturbações da integração social que poderiam assegurar algum sentido, deparando-se com a insuficiência dos seus recursos de atuação. Para tentar superar a falta de sentido, há uma busca de saída nas orientações normativas existentes ou uma

ilocucionários. Possuem a capacidade de perceber e problematizar as atitudes performativas de seus

busca ao porto seguro da tradição. Porém, nem sempre alertados de que o conteúdo dessas normas ou da tradição precisa ser atualizado para ver dá conta da nova complexidade. A perturbação permanece.

A razão renovada pretendida por Habermas promove o reengate entre as esferas do mundo da vida e a racionalidade que orienta as ações dos sujeitos. E esse reencontro, que representa um lance de esperança de uma vida com mais sentido, manifesta-se na perspectiva de um sujeito com competência comunicativa e de uma racionalidade dialógica, plural, que se mediatiza com as tradições, com as práticas sociais, promovendo a racionalização do mundo da vida e possibilitando a liberação sucessiva do potencial de liberdade da razão a partir da ação comunicativa.

Essa analogia de Habermas tem conseqüências sobre as questões que envolvem a pergunta pelo sentido das práticas educativas, em especial no que diz respeito ao processo de formação. Entendo que a pergunta fundamental sobre a qual o campo educativo precisa desenvolver o debate é sobre a questão da função escola enquanto projeto de formação humana legado pela modernidade. Mas não uma reflexão promovida no espectro curto das idealizações de mundo, de sociedade e de homem, estabelecendo a priori um conceito de bem viver que desde já deverá ser aceito como legítimo. Essa tarefa de idealização a pedagogia moderna já cumpriu. As propostas pedagógicas não têm conseguido ir muito além de dizer que querem preparar cidadãos justos, corretos, críticos e autônomos para o enfrentamento da vida em sociedade com vistas à sua transformação pautada na justiça e na fraternidade.

O próximo capítulo pretende estabelecer relações entre a racionalidade comunicativa e a problemática do sentido da educação, referenciado na análise desenvolvida e na organização das categorias habermasianas desenvolvidas neste capítulo.

opponentes, denunciando os processos patológicos que deformam as possibilidades de livre entendimento.

Capítulo 5

A EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DO SENTIDO NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

1 O diagnóstico da crise da razão e suas repercussões sobre o discurso pedagógico da modernidade

A modernidade emancipou a razão humana da tutela metafísico-teológica e concedeu confiança plena às suas pretensões. A razão humana e sua capacidade de produzir explicações sobre o mundo e sobre o próprio sujeito se converte em fundamento de todas as esperanças e utopias geradas pela sociedade moderna. O conteúdo de esperança depositado nas possibilidades da razão humana simboliza a crença na infinita capacidade de progresso legada aos herdeiros da modernidade. O processo de modernização social, vinculado à idéia suprema de progresso contínuo da humanidade é estabelecido com base na utilização da técnica, da ciência e de uma administração burocrática racional. Esses dispositivos são reunidos e ordenados sob o signo do liberalismo burguês capitalista e do Estado Moderno.

A ideologia do progresso é herdeira das esperanças antes depositadas nas crenças cristãs de redenção e salvação da humanidade. O que antes era delegado aos céus se

converte em tarefa da razão humana. A perspectiva de uma vida boa e plena ainda na existência terrena, produto da idéia de progresso produzida pela evolução da razão e da ciência é portadora de uma carga que transforma os ideais iluministas em novo mito.

A perspectiva de doses elevadas de felicidade e bem-estar social à disposição do sujeito por obra da sua capacidade de melhoramento pessoal está calcada em valores morais do iluminismo, como a autonomia, a liberdade e a cidadania. A razão moderna investe no absoluto valor das verdades explicativas produzidas pela ciência e no valor da apropriação do legado cultural como veículo capaz de produzir o melhoramento da humanidade como um todo.

O processo de modernização cultural da sociedade ocidental autonomizou as esferas da ciência, da moral e da arte, até então embutidas no amplo espectro da metafísica teológica. A racionalidade moderna organizou os seus pressupostos assentada na metafísica da subjetividade e na racionalidade instrumental. O pensamento moderno, dessa forma, constitui-se em "um impulso que leva os sujeitos humanos a configurar sua vida unicamente através da razão humana" (Siebeneichler, 1989, p. 11). Uma razão tal como a formulou Kant, que possibilita a emancipação do sujeito a partir de suas possibilidades enquanto autoconsciência.

O sentido da vida humana é assegurado, em suma, pela reprodução e pela renovação das grandes verdades geradas pela humanidade através dos recursos da razão. Essas verdades se organizam sob a forma de grandes discursos, verdadeiras unidades explicativas que servem como fundamento social, econômico, político e, também, educacional. Esses grandes discursos, ou as metanarrativas, como se refere Lyotard, representam a capacidade humana de produzir uma unidade integrada de sentido para a vida humana e para as tarefas a ela referentes. Essas referências, como as ideologias políticas, os sistemas econômicos e suas premissas e os valores orientadores da ação educativa, na qual se insere a escola, auxiliam na organização da vida moderna.

Sacristán³⁸ (1999) lembra que há, na tradição da modernidade, uma verdadeira fé (enquanto crença apriorística) nas possibilidades da educação, uma verdadeira força que dá

³⁸ José Gimeno Sacristán, espanhol, é Catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência, na Espanha. A obra "Poderes Instáveis em Educação", utilizada aqui, publicada originalmente em espanhol, pela Morata Ediciones, em 1998. No Brasil foi publicada pela Artes Médicas em 1999. Nesse

esperanças. O indivíduo produzido pela educação escolar seria o sujeito culto, bom cidadão, com personalidade adequadamente formada e o bom trabalhador. Essa pretensão se converteu em pulsão primordial desdobrada em projeto educativo e tarefa pedagógica da educação moderna revelando a compreensão da necessária educabilidade do homem.

A educação, no intento de cumprir o que lhe foi atribuído pela modernidade, define dois padrões básicos para a compreensão do que seja qualidade de suas tarefas pedagógicas: em primeiro lugar, a *densidade cultural dos currículos*, através de um processo de alquimia que transforma o conhecimento em matérias escolares, em cultura objetivada (Popkewitz, 1998, p. 121). Em segundo, como complemento viabilizador dessa perspectiva, a necessária *qualidade cultural dos professores*, no caso específico da escola, os mediadores entre o currículo denso e seus receptores (Sacristán, 1999, p. 153).

A modernidade desencadeia um projeto educativo de saber que implica o aprendizado da cultura objetivada e da própria racionalidade que a produz. Esse logocentrismo pedagógico está coerente com a racionalidade científica que designa o processo educativo como obra substantiva da cultura.

O legado da modernidade em educação designou tarefas à escola. Entre elas, a reprodução ou transmissão da cultura objetiva, o cuidado e o desenvolvimento da personalidade e a socialização do sujeito. Além disso, a devida preparação para a sua inserção produtiva no mundo do trabalho. Todos esses princípios cercados pela idéia de que esses bens, subjetivos e de ordem social, devidamente desenvolvidos, representam o patrimônio disponível a cada sujeito no enfrentamento do mundo prático (Sacristán, 1999, p. 149).

A escola enfrenta algumas dificuldades quando precisa assumir a tarefa reprodutiva e conciliar discursos progressistas com tarefas reprodutivas.

"A resistência em admitir que a educação é, basicamente, um fato de reprodução provém não da consciência do fenômeno em si, que é inegável, útil e necessário, mas das atitudes e dos procedimentos na sua realização e das conseqüências, para a prática da educação, da 'sacralização' dos resultados e dos objetos da cultura que são deduzidos do processo de objetivação da mesma" (Sacristán, 1999, p. 154).

extenso trabalho, o autor percorre o tema da crise do sistema educativo moderno na perspectiva de que essa crise tem relação com a perda de consciência sobre o seu sentido.

O processo de formação humana não pode ser absolutizado por uma racionalidade que esqueça a participação do sujeito como possibilidade de constituição de autonomia na esfera intersubjetiva. A formação, insiste Sacristán, "não é brilho subjetivado emprestado pelas obras da cultura" (1999, p. 162). Sem os mecanismos para ativar a consciência reflexiva não há como esperar participação plena na sociedade. A escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexu reduzido entre cultura e formação. A idéia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental, ligados à esfera cognitivo-instrumental, sem o suficiente desdobramento dos conteúdos prático-morais, ligados aos aspectos normativos da vida em sociedade e estético-expressivos, relativos ao mundo subjetivo.

Esses conteúdos gerados pela modernidade estão presentes na tradição pedagógica e servem de fundamento às práticas educativas do mundo ocidental. O discurso da constituição de um sujeito autônomo, reflexivo, crítico e em condições de atuar socialmente como cidadão pleno parece ser uma síntese aceitável do que dizem as propostas pedagógicas das escolas, um conteúdo universal que comparece em contextos de educação popular e em contextos considerados elitizados. A essas demandas poderíamos agregar a defesa da educação como um direito de todos e o mito da ascensão social através da escola.

O discurso pedagógico da modernidade, colocando o olhar metafísico das metanarrativas educacionais geradas pelo iluminismo, promove uma visão substancializada dos fins da atividade educativa e uma compreensão transcendentalizada do sujeito da educação. A educação opera na perspectiva de uma essencialidade do conhecimento e, os ideais, já mencionados, de autonomia, espírito crítico, liberdade e cidadania, convertem-se no télos da sua ação, uma força utópica que põe em movimento e dá sentido à ação educativa.

A pretensão emancipatória da educação aparece como um pilar do discurso pedagógico frente à tarefa de conferir validade ao vínculo social e à tarefa formativa que a escola estabelece. Funciona como um estatuto para o uso do saber e para a execução das práticas de formação dos sujeitos no processo de escolarização.

No entanto, não podemos avançar na discussão das tarefas da educação escolar herdadas pela tradição pedagógica moderna sem levarmos em conta as críticas da razão que

essa mesma modernidade produziu. Vivemos, como prefere o próprio Habermas, um tempo pós-metafísico. Não podemos mais considerar o sujeito apenas na sua dimensão cognitiva, assim como não dispomos mais de essências, sejam elas transcendentais ou teológicas, que assegurem o alcance de nossos interesses. As grandes esperanças iluministas parecem ter nos abandonado e o que vemos como resultado do avanço técnico, científico, político e econômico é consideravelmente menos do que poderíamos chamar de progresso da humanidade como um todo.

Simões e Boavida (1999, p. 13) registram que o “ruir dos mitos iluministas e científico-positivistas que nos faziam acreditar que um acréscimo de racionalidade permitiria atingirmos níveis mais elevados de felicidade, paz e bem-estar social, trouxe à consciência pós-moderna a sombra da desilusão e do ceticismo.”

Diante da denúncia de uma razão reduzida, em seu alcance efetivo, às possibilidades da racionalidade instrumental, encontramos o ensino pervertido pela prevalência do critério de desempenho, diz Lyotard³⁹ (1989, p. 94). O autor expõe a deslegitimação do saber como a grande promessa moderna de ascensão social através da escola. Hoje, diz o autor, o saber está distribuído *à la carte* (p.90), não é mais distribuído em bloco. O saber está acessível à todos, não existe segredo científico (p. 94). Assim, "saber não tem mais um fim em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens" (p. 91), e isso traz consequência sobre o fundamento da ação educativa, tradicionalmente calcada na transmissão de cotas informacionais. A partir da visão do autor, o que resta à escola, na sua relação com o saber, é desenvolvimento de capacidades ou competências intelectuais, recursos operatórios do material complexo e dinâmico que está disponível ao sujeito.

O saber foi mercantilizado e o conteúdo pedagógico se revela por aquilo que é vendável e contribui para o aumento do poder e da eficácia do sujeito. A exibição de escores acaba se convertendo em fim último da existência de algumas escolas, revelando

³⁹ O livro de Jean François Lyotard, “*A condição pós-moderna*”, foi publicado originalmente em francês, em 1979. No livro o autor fala sobre a falência das metanarrativas como unidades explicativas e integradoras de sentido, sobre a deslegitimação do saber como fundamento da ação educativa e defende a idéia de que, portanto, não restam alternativas para atribuir sentido à vida humana dentro de uma perspectiva metafísica. O autor também não aposta na possibilidade da obtenção do consenso, como Habermas. Defende a perspectiva de que as ações humanas e as possibilidades de entendimento ficam reduzidas aos jogos de linguagem. Conforme resume Bordin (1994, p. 161), Lyotard “não vê o pós-moderno como uma superação positiva da

uma relação empobrecida com o conhecimento e com a tarefa histórica de contribuir na formação humana, essa reduzida à dimensão cognitivo-instrumental.

A capacidade de articular o saber num contexto de geração de novas informações que funciona em extrema velocidade designa à escola não somente a reprodução das competências suficientes ao enfrentamento do mundo prático gerado pelo progresso técnico e científico, mas também a possibilidade de assegurar o seu progresso⁴⁰. Tornar possível o melhoramento da capacidade de conectar campos que a tradição escolar, ao lidar com os saberes, tratava isoladamente, parece ser um dos novos desafios pedagógicos que a escola está sendo chamada a enfrentar.

As denúncias de Weber, Adorno e Horkheimer deixaram claro que não restou muita coisa do otimismo racionalista que a modernidade do século XVIII pretendia alcançar na construção do ideal de progresso contínuo da humanidade. Coloca-se, então, nesse contexto, a pergunta central de Habermas: temos condições de continuar a trabalhar no projeto do esclarecimento ou nos deparamos com a necessidade do abandono de tal projeto? (Siebeneichler, 1989, p. 21). No que diz respeito à educação, essa problemática habermasiana traz uma intensa e rica provocação para ser resolvida no campo discursivo.

Partindo da idéia de que o mundo da vida foi colonizado pelos aspectos sistêmicos, tal como Weber descreveu com as teses de perda de sentido e perda de liberdade do sujeito a partir dos processos de racionalização, Habermas traz um novo fôlego, renova as esperanças ao propor um novo conceito de racionalidade e uma nova compreensão de sujeito racional. A razão comunicativa, proposta pelo autor, pretende restaurar a vigência de uma racionalidade sustentável. Habermas pondera sobre o papel da filosofia, no contexto da contemporaneidade, como instância que semeia o debate crítico e se torna mediadora frente aos processos estabelecidos no campo argumentativo. Nessa perspectiva, a tarefa da filosofia pode contribuir para que se tome consciência das deformações do mundo da vida,

modernidade iluminista e romântica, mas como categoria que nasce da dissolução interna dos valores da modernidade.”

⁴⁰ Atualmente, essa idéia de Lyotard aparece representada pelo discurso de que cabe a escola ensinar o aluno a "aprender a aprender" (idéia que se encontra nos estudos de Piaget) ou, em outra roupagem, na defesa do ensino com base no desenvolvimento de competências (idéia já mencionada por Lyotard como produto da deslegitimação do saber). Adquirir dispositivos intelectuais que permitam ao sujeito continuar, mesmo depois da escola, a se utilizar de um instrumental conceitual e material complexo que lhe permita o contínuo melhoramento de sua performance profissional.

uma vez que ela não está mais de posse de uma teoria embasadora ou fundamentadora da vida correta.

Estabelecido esse horizonte de compreensão, a tarefa reconstrutiva do sentido das práticas educativas pode ser alimentada pela compreensão de racionalidade e de sujeito disponibilizada pelo pensamento de Habermas enquanto substrato teórico que anima essa reflexão. Habermas disponibiliza recursos que podem auxiliar na identificação das patologias que obliteram os espaços vitais das práticas educativas, abrindo um horizonte de possibilidades de reconstrução dos conteúdos da tradição pedagógica e alimentando a busca de renovação do sentido da educação moderna, a partir de uma racionalidade que opera num fundamento não metafísico.

A instrumentalização da razão promove distorções no projeto da modernidade designado para a educação: esmorece e esvazia de sentido as suas práticas. A racionalidade intersubjetiva proposta por Habermas coloca em xeque esses pressupostos e requer o resgate argumentativo das suas pretensões de validade. Provoca, portanto, a pergunta sobre outras possibilidades de compreender a tarefa da formação humana e dar sentido aos conteúdos pedagógicos herdados dessa mesma tradição. Convida o campo educacional a superar os esquemas metafísicos de compreensão da tarefa pedagógica, revitalizar seus propósitos originários e se debruçar no conhecimento e na interpretação dessa mesma tradição.

Habermas, ao resgatar uma pretensão de unidade e universalidade, aponta uma busca não hierarquizada entre as ciências, cujo critério de verdade não é mais dado pelo método das ciências empírico-matemáticas, mas passa a ser "o da plausibilidade e de coerência possível" (Siebeneichler, 1989, p. 52).

Assim, não há mais necessidade de fundamentação transcendental nos moldes da filosofia do sujeito kantiano. A necessidade que se coloca frente à multiplicidade de domínios e possibilidades dadas pelos especialistas nas ciências é a de coordenação entre os múltiplos modos da racionalidade e o mundo vital.

A racionalidade comunicativa pretendida por Habermas deixa de estar dobrada sobre o sujeito para centrar-se no universo compartilhado da práxis comunicativa. A reflexão deixa de ser uma tarefa exclusiva do sujeito transcendental, que se refere a si,

objetivando-se. A reflexão realizada no plano da subjetividade se reveste de um caráter pré-lingüístico, e a produção de sentido se dará no âmbito do discurso intersubjetivo, próprio da ação comunicativa (Habermas, 2000, p. 448). A reconciliação entre a vida e a razão integra o complexo empreendimento teórico desenvolvido por Habermas.

Habermas opta por uma crítica da razão seguida de uma reconstrução do projeto da modernidade. O seu propósito representa um lance de esperança para o desconforto gerado pela suspeição de falta de sentido que paira sobre os resultados desse projeto, apesar do indiscutível progresso das ciências. Ocorre que o progresso das ciências gerado pela modernidade não deu conta de responder às questões que mais contam para os seres humanos, que são os problemas relativos ao sentido ou não-sentido da existência humana, diz Moura (1996, p. 84), ao analisar a crise da razão.

Para o pensador alemão, existe uma necessidade de mudança paradigmática para que se possa reconstruir a utopia da razão moderna totalizada numa racionalidade reduzida ao aspecto teleológico, na dimensão instrumental. A educação é um campo vulnerável à promessa de conforto trazida pelas ilusões metafísicas. A projeção utópica, que renova as esperanças da razão, dá-se pela existência de uma estrutura resistente, que precisa ser captada justamente naquela racionalidade que é imanente à prática comunicativa cotidiana, "que valoriza o sentido próprio das formas de vida frente as exigências funcionais dos sistemas econômicos e administrativos autonomizados" (Habermas, 1987b, p. 81).

A fragmentação dos conteúdos da razão, gerada pelas reduções cognitivo-instrumentais que a razão moderna sofreu, é percebida por Habermas (1987, v.1, p. 12) de modo positivo, como sendo uma outra oportunidade de realização desses conteúdos. Contrário ao abandono das formas modernas de vida, o autor entende que as categorias devem ser interpretadas acerca da sua capacidade de renovar sentido para a vida humana

Essa confiança no potencial de sentido existente nos conteúdos da modernidade coloca esperanças no vazio deixado pela crise de validade do discurso pedagógico e de seus pressupostos metafísico-transcendentes. Essa reflexão que bate a porta das escolas, para os mais alertados, é uma pergunta primeira sobre o sentido e função das tarefas da escola. Qualquer discussão ou ação que se pretenda inovadora, precisa ser precedida por essa reflexão, compartilhada intersubjetivamente num diálogo livre de coações. A redução

instrumental das possibilidades de ressignificação do trabalho escolar afoga, por antecipação, as possibilidades de sentido pretendidas para a práxis educativa. Talvez em função disso as escolas mudem muito e se transformem bem pouco.

2 As possibilidades pedagógicas da razão comunicativa: um apelo à reconstrução do sentido da educação

2.1. O apelo das teorias e das reformas educacionais como possibilidade renovadora do sentido das práticas pedagógicas

Habermas não tem uma intenção pedagógica com sua teoria, pelo menos não em sentido estrito. Porém, a educação tem vindo buscar água em suas idéias e, no que diz respeito a este trabalho, indagar acerca da possibilidade de reconstruir os conteúdos pedagógicos atribuídos pela modernidade à educação, renovando e atualizando o seu sentido na perspectiva da sua razão comunicativa.

O pensamento de Habermas, conforme lembra McCarthy⁴¹ (1998, p. 10), representa um esforço para repensar a idéia de razão. Sendo assim, quando todos os modelos criados pela razão moderna caíram em descrédito e, com eles, a validade dos discursos que amparam a educação, deparamo-nos com o vazio de sentido que isso provoca, uma vez que já não dispomos de referências seguras deixadas pela tradição e, ao mesmo tempo, não dispomos de modelos novos. Todas as decisões que tomarmos terão conseqüências. Nesse contexto, a teoria de Habermas pode auxiliar o nosso pensamento a tomar uma direção, se considerarmos que a teoria habermasiana opera com bases numa concepção renovada da razão e do próprio sujeito.

Habermas (1993) lembra que não há uma ação teleológica, como pretende a racionalidade instrumental, que seja capaz de produzir o esclarecimento entre os sujeitos, através do mero recurso à teoria, embora reconheça que o "*appeal*" de certas propostas teóricas faça com que o sentimento e as inquietação de uma época inclinem-se para elas, em busca de um abrigo seguro. Nesse ponto, há um nexos estreito entre a educação e o constante avanço de discursos teóricos que pretendem jogar uma luz salvadora sobre as

⁴¹ A referência de MacCarthy está datada de 1986, quando da primeira edição castelhana da sua obra sobre Habermas. Utilizo, neste trabalho, a 4ª edição, datada de 1998.

práticas pedagógicas. Assim, se partirmos da premissa habermasiana de que as pretensões de validade só podem ser resgatadas através de argumentos, é preciso que se jogue o processo de recepção das teorias para o campo do discurso livre entre os envolvidos no processo pedagógico.

A educação, não estando suficientemente alertada da crise da razão moderna e de seus fundamentos, enfrenta dificuldades para esclarecer os nexos que estabelece entre teoria e prática. Na ausência de maior fundamentação teórica, desenvolve práticas que não conseguem responder sobre os motivos que as promovem. A educação revela seus comprometimentos com as perspectivas metafísicas, ao buscar enunciados teóricos que forneçam uma elaboração intelectual para as exigências de inovação ou adequação do vocabulário pedagógico, nem sempre suficientemente refletidas no que diz respeito às demandas do mundo prático e enfrenta dificuldades de ressonância enquanto desdobramento operacional. E isso ocorre face à dificuldade que os professores encontram em perceber o sentido pretendido por esses enunciados. Essa dificuldade está, conforme compreendo esta questão, justamente na falta de processos conjuntos de tomada de consciência sobre a insuficiência dos recursos de atuação dos educadores frente à crise dos fundamentos educacionais modernos.

Sacristán lembra que, no processo de recepção das teorias e propostas de reforma pedagógica pela educação, geralmente se discute e se interroga mais "sobre conceitos técnico-curriculares do que sobre a importância, o sentido e forma que deviam ser dados à educação" (1997, p. 35). Há uma ampla divulgação de enfoques teórico-pedagógicos nem sempre discutidos suficientemente, no que diz respeito às suas pretensões de validade.

As escolas brasileiras têm sido visitadas por muitas propostas de mudança desde os anos finais da década de 1980. Entre essas propostas, pela forma quase homogeneizadora com que têm atingido diferentes países e realidades educacionais, têm tido maior peso aquelas que pretendem se apoiar nos pressupostos da epistemologia construtivista. Essas propostas se inspiram no pensamento de Jean Piaget e são complementadas, entre outros, pelos estudos de Lev Vygotski, Henri Wallon e, mais atualmente, por Maturana.

A reforma educacional implementada no Brasil em dezembro de 1996 se organiza a partir desses pressupostos. Inspirada nas formulações teóricas sistematizadas na reforma

educacional implantada na Espanha⁴², em 1990, a reforma brasileira pretende qualificar a educação nacional, oferecendo pressupostos sobre educação e, em sentido mais amplo, sobre a organização e funcionamento da escola que respondam ao precário desempenho escolar dos estudantes brasileiros, especialmente na educação pública. Com toda a certeza, os seus pressupostos possuem bons elementos de discussão e produtividade mediadora para as discussões pedagógicas nas escolas, representando *uma* alternativa que, em se tratando de propostas oficiais, tem avanços na compreensão epistemológica de questões importantes como, por exemplo, a aprendizagem.

O ensino privado, porém, tem sido mais ágil na incorporação dos princípios oficiais apresentados sob o escopo de idéias importantes, como a autonomia pedagógica da escola na definição do seu projeto educativo. Porém, muitas vezes essas idéias são recebidas, preocupantemente, como prescrições a serem adotadas e incorporadas como válidas em todo o universo escolar, na perspectiva de novas metanarrativas, mas sem o necessário alerta de que estamos em tempos pós-metafísicos e do que isso implica para a educação.

Via de regra aplicados de forma apressada, desconhecendo a processualidade que implica qualquer inovação ou aprimoramento do trabalho pedagógico, as propostas teóricas não são sequer suficientemente compreendidas em sua extensão, complexidade e, menos ainda, em seus pressupostos epistemológicos e paradigmáticos. Não causa muita surpresa que tantas tentativas de qualificação e produção de sentido ao trabalho pedagógico que opera o télos educativo recaiam no mesmo destino, ações residuais, entendimentos

⁴² A reforma educacional, na Espanha, foi implementada em 1990, através da LOGSE - a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo. Essa reforma pretende ser um modelo aberto e flexível e defende princípios educativos assegurados pela constituição espanhola: o direito universal dos espanhóis à educação, a liberdade de ensino e de cátedra, a participação da comunidade na gestão das escolas mantidas com fundos públicos e o caráter obrigatório e gratuito da educação básica, que deve se estender pelo menos até os dezesseis anos. Suas ordenações pedagógicas defendem: o desenvolvimento do pensamento do aluno e a aquisição das habilidades intelectuais e de trabalho, conhecimentos científicos, técnico-humanísticos e histórico-estéticos; o fomento ao comportamento democrático; a expressão dos objetivos educacionais através de capacidades/ competências; atividades globalizadoras e significativas, o desenvolvimento de formas de aprendizagem autônoma e a iniciação ao método científico; a organização dos períodos escolares em ciclos de aprendizagem, suprimida a seriação (Na Educação Infantil - 3 a 6 anos - são dois ciclos, na Educação Primária - 6 a 12 anos - são três ciclos de dois anos cada e na Educação Secundária - 12 aos 16 anos - são dois ciclos de dois anos cada); a passagem do aluno de um ciclo ao outro depende do alcance dos objetivos correspondentes ao ciclo mas não há retenção na passagem de um ano ao outro dentro do ciclo; a possibilidade de, após a educação secundária obrigatória - que dura até os dezesseis anos, estender os estudos por mais dois anos cursando o bacharelato (aprofundamento de caráter acadêmico) ou cursando uma formação profissional (cf. Pastora, José Francisco. *La LOGSE y la LOPEGCE: legislación en esquemas*. Barcelona: Cisspraxis, 2000).

periféricos, resultados inconsistentes e nenhuma perspectiva mais nítida de sentido evidenciada por uma interiorização dos princípios.

O argumento, usado em muitas escolas, de que as mudanças⁴³ precisam ser feitas pois isso é o que dizem as referências curriculares nacionais, fica comprometido, no mínimo, por sua precariedade. Esse argumento revela uma compreensão periférica das exigências da reforma educacional. Os seus pressupostos de inovação devem estar disponíveis, primeiramente, ao enfrentamento da necessária compreensão dos seus princípios e propostas, para que se possa, através de uma discussão pautada em um processo argumentativo, livre de coações de qualquer ordem, perceber algumas reduções interpretativas⁴⁴ na abordagem dos pressupostos teóricos defendidos pela Reforma que se pretende defender e configurar as suas possibilidades, limites e implicações práticas.

Essas propostas, como qualquer outra, precisa ser adequadamente interpretada e recebida com mais modéstia no campo educacional, como uma entre outras possibilidades de produção de sentido ao trabalho educacional. Não conseguindo estabelecer uma conexão que alinhe sentido e resposta às necessidades práticas da instituição, essas propostas acabam derivando e se perdendo em práticas esterilizadas que não abarcam as suas próprias potencialidades.

O risco de uma interpretação marginal dessas propostas se dá, de modo especial, quando não se utiliza as premissas de uma crítica dialética, na esteira do que Demo (1998)

⁴³ Há uma verdadeira febre modernizadora nas escolas, certamente derivada da reforma educacional e da literatura pedagógica, particularmente de autores espanhóis. E em todas as novidades são as mesmas: currículo integrado - interdisciplinaridade - projetos, ensino por competências, organização de planos de estudo e definição de competências e níveis de desempenho para as etapas finais de cada nível de ensino, substituição da expressão de resultados por notas por outras modalidades como conceitos e pareceres, substituição da bimestralidade por trimestralidade. Como já mencionei, essas observações não pretendem uma recusa desses conteúdos. Numa perspectiva habermasiana isso seria contraproducente. O alerta aqui feito é o da falta de resgate das pretensões de validade desses enunciados e a generalidade com que, pelo menos na maioria dos casos, ocorrem os processos de recepção dessas inovações educacionais. Acredito que não há avanço consistente sem que haja, pelo menos, uma ruptura epistemológica nas compreensões com que, tradicionalmente, a escola opera e nos modos como compreende os processo de aprendizagem.

⁴⁴ A esse respeito ver, por exemplo, o conjunto dos artigos da Revista Educação e Realidade, v. 21, n. 1, 1996, sobre o tema da reforma educacional brasileira. Entre outras questões, aponta para a psicologização dos problemas da escola e o tratamento periférico dado a conceitos importantes como aprendizagem, avaliação e a temas como ética e pluralidade cultural. Em especial, são interessantes os artigos "Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão", de Antônio Flávio Moreira; "A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais", de Jurjo Torres Santomé e os pareceres elaborados sobre tópicos dos parâmetros curriculares por especialistas em educação como Jaqueline Moll, Gelsa Knijnik, Fernando Becker e Ático Chassot.

chamou de questionamento reconstrutivo, em sua tentativa de viabilizar as práticas discursivo-argumentativas de Habermas no âmbito da educação.

Carr e Kemmis (1988) lembram que qualquer leitura que se pretenda adequada frente a uma proposta teórica deve ter em conta a relação dessa teoria com a prática que ela implica. Os autores lembram que o campo educacional, diferentemente de outras áreas, não dá a devida relevância à teoria e nem mesmo à investigação sobre os desgovernos e patologias de suas práticas concretas.

A competência profissional dos profissionais da educação precisa passar, conforme compreendem Carr e Kemmis, por essa capacidade de deliberação permanente e pela discussão crítica. A proposta dos autores é que os próprios docentes construam a teoria de ensino através da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. E que sejam capazes de apresentar motivos racionais sobre as suas práticas, sobre suas opções metodológicas e formas de entender a relação docente. Colocar sob suspeição os conteúdos práticos que possuem, destacando o horizonte da experiência concreta como solo comum sobre o qual poderão ser produzidas propostas alternativas como síntese de um processo sócio-crítico.

A educação precisa buscar, de modo reflexivo e compartilhado, os vínculos teóricos que favoreçam uma compreensão mais clara das condições objetivas e subjetivas que limitam as situações práticas do cotidiano pedagógico e estabelecer nexos que possibilitem a sua superação e o estabelecimento de uma unidade dialética entre teoria educativa e prática educativa.

Essa separação entre teoria e prática educativa denuncia uma outra separação, a que existe entre investigadores em educação, de modo especial em nível acadêmico, e os que praticam a educação no contexto específico das escolas. Se o campo sobre o qual depositam suas atenções é o mesmo, as lentes que utilizam para vê-lo não o são. Se pretendemos superar essa dicotomia que transforma em dois mundos o que deveria ser um universo comum, podemos tomar o desafio de Carr e Kemmis e transformar os centros escolares em comunidades críticas de investigadores da prática concreta que realizam, buscando o necessário vínculo teórico que auxilie a superação e o melhoramento dessas práticas concretas. Esse desafio à educação é, no mínimo, provocativo. A educação precisa

ser reconstruída "para fazer frente aos desafios que representam os estudantes alienados, a desmoralização do professorado e os currículos prescritos e pouco motivadores", sublinham Carr e Kemis (1988, p. 15).

Os autores reforçam que é indispensável que os profissionais da educação e, de modo especial os professores, tenham acesso a terminologia teórica e aos argumentos necessários para superar a idéia de que a teorização em educação e prática investigativa devam ser reservadas aos "experts" acadêmicos. O desenvolvimento e a profissionalização do trabalho docente requer a adoção de uma atitude investigadora sobre a própria prática educativa e que uma menor dificuldade de transitar pelo universo teórico. A teoria habermasiana nos oferece um referencial de análise destranscendentalizado, construído fora dos limites da metafísica da subjetividade e da filosofia da consciência e recolocado para o campo intersubjetivo.

O desafio da perspectiva habermasiana é a promoção da crítica dialética das diferentes contribuições e tradições, teóricas e práticas, que cercam a educação. E essa crítica dialética acerca do sentido do trabalho educativo, amparando argumentativamente as pretensões de validade dos enunciados, opera com um conceito de verdade menos inflacionado e com uma visão menos pretensiosa das possibilidades do condutismo pedagógico.

Habermas é um pensador que se nutre ecumenicamente das produções teóricas contemporâneas e, como tal, negocia com diferentes campos e revela uma enorme capacidade de reconstruir criticamente a partir dos contatos teóricos que estabelece. Essa marca intelectual, segundo seus próprios críticos, só é superada pela sua capacidade de produção própria. A diversificação das fontes, a revisão implacável e a compreensão de que uma boa teoria é aquela que atende o princípio da produtividade mediadora, ou seja, a teoria apta a criar nexos, a auxiliar no processo de construção de um modelo, de um conjunto mais claro (cf. Siebeneichler, 1989, p. 24-25) revela um nexo pedagógico e um conteúdo crítico extremamente oportuno para a educação, enquanto campo de constante recepção de novas formulações teórico-metodológicas que pretendem promover o melhoramento dos processos pedagógicos.

2.2. O conteúdo emancipatório da educação na perspectiva habermasiana

A pretensão de atribuir à escola um papel emancipatório é um dos pilares do discurso pedagógico moderno. Esse discurso está assentado na crença de que o conhecimento conduz à autonomia e, essa, à libertação, colocando o saber cultural como fundamento da ação pedagógica. No entanto, a pretensão de um conhecimento que liberte esbarra no fato de que a sua seleção atende a critérios determinados por alguma racionalidade e, portanto, a suposição de neutralidade de um saber se esvai. Por outro lado, essa crença libertadora imputada ao conhecimento pode ser pervertida por uma acepção ideologizada do saber, também determinada por uma racionalidade. Ao pretendermos apresentar o conhecimento sob a forma de desvelamento da essencialidade do mundo incorremos num recurso metafísico e nos deparamos com uma aporia, pois a pretensão reconstrutiva pela via argumentativa não se desenvolve num solo metafísico. Essa pretensão estaria, portanto, desvinculada da possibilidade intersubjetiva que resulta dos processos discursivos dos sujeitos que buscam se entender sobre o mundo.

A reconstrução do sentido das práticas pedagógicas passa pela tentativa de estabelecer um novo vínculo entre a escola e as exigências da sociedade, superando a perspectiva finalística que reduz os conteúdos éticos da educação aos moldes de uma razão procedural, monológica e auto-referente. É sobre esses conteúdos e suas possibilidades que a teoria habermasiana se debruça.

O sujeito metafisicamente isolado não consegue renovar esse sentido valendo-se unicamente de suas forças. A perda do abrigo metafísico aparece como sintoma de crise dos fundamentos da educação moderna. Uma alternativa a esse esgotamento pode se dar na passagem para o paradigma do entendimento recíproco. É uma mudança de paradigma em torno do problema educativo e da pergunta pelo sentido das práticas dos sujeitos, remete a educação a um processo de revisão do conceito de formação legado pela tradição pedagógica, pois, como lembra Peukert (1994), o sentido originário da palavra formação (Bildung) alcança não apenas aceitar o que foi deixado pela tradição, mas desenvolver uma consciência renovada e novos modos de ação do sujeito consigo mesmo e com a sua realidade e poder desenvolvê-los sempre de novo.

Sobre o tema da formação moral, tão caro à educação moderna, Habermas pensa que, num contexto pós-metafísico como o que nos encontramos, não é mais possível dispor de uma teoria moral que responda sobre o viver bem. É possível tratar, sim, sobre as questões da justificação das normas e das ações, ou seja, decidir consensualmente sobre a validade dos fundamentos normativos. À razão cabe o papel advocatório, constituído na esfera do discurso argumentativo e mediado pela linguagem em situações sempre entremeadas por questões de ordem afetiva .

Habermas reintroduz questionamentos sobre o processo de tomada de consciência e de condução do sujeito para práticas autônomas que conduziriam os sujeitos a uma vida emancipada. É preciso lembrar que "não basta a tomada de consciência e a crítica individual, mas, sim, a promoção de uma consciência que se articula com os diversos discursos, com as diversas culturas, que busca uma responsabilidade conjunta, além das consciências individuais. É uma consciência que se torna intersubjetiva" (Prestes, 1996, p. 116).

A noção de sujeito epistêmico como sujeito com as qualidades universais da razão nos remete à compreensão de um sujeito global. Nessa perspectiva, qualquer pessoa possui, em princípio, os recursos, as funcionalidades necessárias para alcançar um estado de desenvolvimento suficiente em seu entorno social, cultural e produtivo.

Martini (2000) retoma o empreendimento de Habermas de destranscendentalização da razão, enfatizando o mundo da vida como pano de fundo das mediações lingüísticas e recolocando a idéia de formação na perspectiva de uma processo de aprendizagem social. Segundo a autora,

"os processos formativos desenvolvidos por meio de aprendizagens sociais (expressivas, cognitivas e morais) centram-se no uso da argumentação (...) [o que] significa aprender a examinar a racionalidade das proposições empregadas no discurso. Isso significa aprender a justificar suas pretensões de veracidade, enquanto expressão descentrada da subjetividade, testar a verdade das proposições a nível cognitivo, em termos de inteligibilidade, coerência e consistência das mesmas e justificar a validade de normas acordadas de convivência" (p. 169).

Diante da pergunta sobre as possibilidades emancipatórias da educação, Prestes (1996) aponta para o necessário questionamento do seu conteúdo normativo. É preciso encarar a emancipação, na perspectiva de Habermas, como um processo de construção intersubjetiva da autonomia do sujeito, ao contrário da perspectiva de auto-constituição transcendental pretendida por Kant. Essa constituição é resultado de um processo mais amplo de aprendizagem que deve se estender além da dimensão cognitivo-instrumental, tradicionalmente adotada pela educação, indo até os campos prático-moral e estético-expressivo. No entanto, é preciso estarmos alertados para a completa ausência de garantias de obtenção de processos emancipatórios, apesar de podermos reconhecer as possibilidades de melhoramentos práticos no interior da educação escolar, a partir do questionamento disponibilizado pela racionalidade comunicativa (Prestes, 1996, p. 123-125).

Na perspectiva de Habermas (2000, p. 469-473), é preciso superar conceitos modernos como consciência de si, auto-determinação e auto-realização sem que isso signifique uma recusa das formas modernas de vida. A modernidade cultural tem um conteúdo ambivalente. De um lado, resulta em manifestações dos traços totalitários de uma razão centrada no sujeito que sobrecarrega a si mesma, que "usurpa e sufoca a força poética que abre o mundo"(p. 471). De outro, resulta em um aumento de saber que não pode ser contestado. A emancipação possível, na perspectiva de Habermas, manifesta-se a partir de uma compreensão descentrada de mundo, nutrida dos recursos do mundo da vida, entrelaçada no processo social e calcada nos recursos procedimentais disponibilizados pela razão comunicativa. Está, desde já, desobrigada de qualquer hipoteca religiosa e metafísica. O autor aposta na "capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado" (Habermas, 2000, p. 438).

À idéia de um sujeito emancipado, Habermas (1993, p. 106) prefere a perspectiva de uma intersubjetividade ileso, possível a partir do livre entendimento entre sujeitos capazes de consenso e preparados para isso. A intersubjetividade ileso, que desloca o conceito de autonomia para a esfera intersubjetiva, requer condições para que o reconhecimento recíproco das pretensões de validade de sujeitos que agem comunicativamente possa ocorrer. No entanto, o autor alerta que essa perspectiva não assegura conteúdos prévios para uma vida feliz. Ela representa, apenas, "a caracterização

formal de condições necessárias para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada" (Habermas, 1993, p. 107).

2.3. O desenvolvimento das competências do sujeito epistêmico como tarefa pedagógica

A tarefa de desenvolver as capacidades intelectuais e morais do sujeito universal, como condição de aprimoramento da personalidade do indivíduo, juntamente com a inserção social e a reprodução dos conteúdos culturais da tradição, formam o esteio da intencionalidade educativa moderna. A escola deve assumir o compromisso com o desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito para que ele seja capaz de operar em níveis de abstração elevada. Essa é uma condição necessária para os processos de tomada de consciência que superem a racionalidade instrumental e habilitem o sujeito frente às possibilidades da competência comunicativa.

Cabe à escola favorecer uma aprendizagem crítica do conhecimento científico, promover a discursividade dos alunos e a discussão pública das formas de racionalidade subjacentes aos processos escolares (Prestes, 1996, p. 107). A construção de uma razão que se descentra é condição necessária para que o sujeito reconheça outras razões e seja capaz de agir com competência no discurso argumentativo, tornando conscientes os seus esquemas de ação, fundamental numa racionalidade comunicativa que opera nas bases de um pensamento refletido, conclui a autora (p. 43).

Assim, nessa perspectiva, caberia à educação favorecer o alcance de mais adultos a essas etapas mais qualificadas do pensamento, constituindo uma moral voltada para questões práticas que podem ser decididas mediante razões - conflitos nascidos da ação e passíveis de solução a partir do consenso racionalmente motivado (Habermas, 1987b, p. 90).

O devido cuidado, no entanto, dá-se na recepção das idéias e propostas de desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito dos centros escolares. Prestes (1996) lembra que o encantamento pela competência cognitiva contém o risco de reduzir a razão humana a uma ação meramente operativa (p. 47), uma logicidade abstrata que esvai a possibilidade renovadora que pode alcançar se for compreendida numa perspectiva mais ampliada, que inclua os aspectos da sensibilidade estética e social e os aspectos da inserção

histórica dos sujeitos. Conforme nos lembra Prestes, a dimensão da logicidade existe e é condição necessária à constituição do sujeito epistêmico com competência comunicativa, mas não é exclusiva ou suficiente.

A racionalidade técnica criou o condutismo pedagógico e colocou os objetivos operacionais, prescritos previamente, como veículo de regulação e promessa de garantia dos comportamentos do sujeito. A cada mudança de comportamento verificada era atribuída uma aprendizagem. Na perspectiva de uma nova fundamentação educativa, alcançada no âmbito do discurso intersubjetivo, a fixação de objetivos precisa ser contemporizada com as necessidades contingentes. A tendência educacional em homogeneizar as práticas se vê cercada por uma aporia do próprio discurso, que pretende contemplar as diferenças individuais. Nessa perspectiva, uma maior intimidade do campo educacional com os processos de aquisição da aprendizagem humana pode ser um interessante caminho, e a obra de Jean Piaget e dos seus seguidores na perspectiva construtivista do conhecimento, uma alternativa de luzes para a reflexão sobre a prática no campo educacional.

O desenvolvimento das competências humanas, enquanto possibilidade educativa, dos níveis de pensamento e de moralização superiores está no âmbito das condições necessárias para o desenvolvimento da competência argumentativa habermasiana. Há um forte discurso pedagógico no atual momento educacional que pretende renovar o sentido da educação baseado em uma proposta de ensino a partir do desenvolvimento de competências e habilidades⁴⁵. Esse discurso é sustentado pela reforma educacional em curso no Brasil e aparece exposto em algumas obras⁴⁶ de grande circulação nas escolas.

⁴⁵ A defesa do desenvolvimento de habilidades mentais como tarefa da educação escolar vem da tradição pedagógica moderna kantiana. As propostas derivadas do empirismo, especialmente durante o movimento da escola nova, também defendem a importância da ação frente ao conhecimento meramente livresco. Uma obra esclarecedora a esse respeito é o livro *"Ensinar a pensar - teoria e aplicação"*, em que Louis Raths é o autor principal. O livro, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1976, chega ao Brasil em 1977, editado pela EPU. A obra opera com um conceito de aprendizagem baseado no empirismo e defende a experiência como forma de atividade mais importante para o cultivo do pensar. Acredita no êxito do condutismo pedagógico. Os autores se inspiram nos ideais de liberdade e democracia de John Dewey e da escola nova. Atribuem imenso crédito e otimismo frente às possibilidades do progresso humano a partir da reprodução, no campo educacional, dos pressupostos do método científico. Os seus ideais, tipicamente modernos, são a autonomia, a liberdade e a democracia. A compreensão de sujeito que operam está na esteira do sujeito transcendental. Os autores operam uma didatização, largamente testada em escolas dos EUA, dos enunciados principais da taxionomia de objetivos educacionais desenvolvida por Benjamin Bloom. A sua maior riqueza, enquanto produtividade mediadora para o enfrentamento das atuais necessidades da educação, está nos fatos

Essa perspectiva pode ser ancorada no anúncio de deslegitimação do saber, feito por Lyotard⁴⁷, e da sua superação como fundamento último das práticas educativas, a partir da evidência da crise das metanarrativas que deram sustentação à razão moderna e, entre elas, as metanarrativas de emancipação, autonomia e cidadania como promessa e fundamento da educação escolar.

Lyotard (1998) entende que, com a deslegitimação do saber, a educação já não pode mais senão explorar as performances do sistema (p. 91), atuar no quadro da melhoria da competência do sujeito, tendo em vista o alargamento do horizonte da vida profissional (p.90). A quebra de um "essencial transmissível" com a qual a escola moderna opera, a partir da deslegitimação do saber, não chega ao mundo educacional sem problemas. A educação precisa assumir uma nova tarefa que não é mais marcada por ensinar os conteúdos, mas o seu uso. Deve operar com outras linguagens⁴⁸, formulando uma propedêutica superior, e conviver com a idéia de que a tradição emancipatória, que embalou a tradição pedagógica, não se constitui mais em fundamento principal do interesse pelo saber. É um enfrentamento doloroso para a educação centrar os trabalhos pedagógicos nos processos de aprendizagem e não em conteúdos ou temas.

"Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso, em consequência, que a transmissão do saber não fosse limitada à de informações, mas que comportasse a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos: que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente" (Lyotard, 1998, p. 94)

exemplos operacionais de aplicação prática, disponíveis em quantidade para todos os níveis de ensino e no suporte categorial que didatizam com o objetivo de desenvolver a faculdade do pensar autônomo.

⁴⁶ O discurso de ressignificação dos conteúdos escolares encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC – Brasil) que utiliza os conceitos organizados pelo espanhol Cesar Coll. O livro "Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes", publicado originalmente na Espanha, em 1992, chega ao Brasil em 1998, publicado pela Artes Médicas. Coll e sua equipe propõem a idéia do ensino dos conteúdos que contempla uma visão mais ampliada dos conteúdos escolares. Abrange, além dos saberes usualmente trabalhados, o desenvolvimento das competências cognitivas e motoras e o trabalho com conteúdos que digam respeito à reflexão sobre atitudes, valores e normas. Na mesma linha, Philippe Perrenoud tem trazido referências para essa discussão ao propor o ensino baseado em competências. O livro "Construir as competências desde a escola", publicado originalmente em francês, em 1997, chega ao Brasil em 1999, também publicado pela Artes Médicas. O autor defende um ensino capaz de mobilizar novas aprendizagens também fora da escola, preparando os estudantes para dispor de recursos cognitivos, entre os quais assinala os saberes, que permitam o enfrentamento de situações novas e sendo capaz de pôr em relação o conhecimento.

⁴⁷ Cabe salientar que as idéias de Lyotard sobre o deslocamento a ser feito no télos educacional a partir da deslegitimação do saber como fundamento são publicadas, originalmente, em 1979.

⁴⁸ Como exemplos, o autor cita o conhecimento de Informática, uma língua estrangeira.

A idéia da interdisciplinaridade e a perspectiva de constituição de um currículo integrado como um terreno próprio para o desenvolvimento de um ensino significativo a partir das competências se inscreve nesse contexto de deslegitimação dos fundamentos do terreno educacional e pretende superar as reduções do saber especializado que fundamenta a si mesmo. Via de regra, porém, esse processo peca por compreensões apressadas dos agentes educativos que não conseguem alcançar o rompimento pretendido na relação que a educação estabelece com os saberes.

O processo de recepção dessas idéias tem sido periférico ao tratar a perspectiva de um currículo integrado e do desenvolvimento de habilidades e competências no estreito nexos de uma alternativa metodológica. Há dificuldades em perceber a ruptura epistemológica e paradigmática que precisa acompanhar esse processo, para que possa haver alguma esperança de renovação do sentido das práticas educativas.

Nessa linha, aparece um outro enunciado bastante presente nos discursos reformistas, o do trabalho em equipe. Para Lyotard, a prevalência do critério de desempenho, com vistas a obtenção de um êxito provável, articula a valorização do trabalho em equipe. Embora reconheça que, em geral, as performances sejam melhoradas pelo trabalho conjunto, na verdade, e é preciso que se reconheça isso, a autoria, conforme lembra Lyotard, costuma ser subsumida pelo pretendido trabalho em equipe. O melhoramento prático que o trabalho em equipe é capaz de promover se dá a partir de um modelo dado, gestado por um sujeito individual. A mesma produtividade ou "melhoria" parece menos certa quanto se trata de conceber, imaginar um novo modelo ou proposta, pondera Lyotard.

O trabalho em equipe e a oportunidade do convívio democrático são importantes exercícios para o aprendizado da racionalidade comunicativa. Pode ser encarado como uma alternativa que enriquece, aprimora as produções individuais, favorece o exercício da discursividade dos alunos, tarefa com a qual a educação, tradicionalmente, ocupa-se bem pouco. É necessário repensar a proporção do tempo escolar dispensado aos anúncios do saber do professor, especialmente quando esses acontecem em detrimento da elaboração intelectual dos próprios estudantes, certamente mais complexa e demorada.

O solo metafísico em que esses discursos são recebidos tem favorecido um debate estéril que se ocupa em definir uma suposta hierarquia entre habilidades e competências, ou pretende encontrar uma formulação de objetivos educacionais que torne "visíveis" as competências que se pretende desenvolver, pelo menos nos planejamentos. Há que se perceber que esse debate tem a sua importância, mas, ao mesmo tempo, revela a distâncias entre o horizonte de compreensão da escola, ainda metafísico, transcendental e não alertado dos efeitos da crise da razão e o horizonte de possibilidades dessas propostas que implicam, e é preciso insistir nisso, uma ruptura epistemológica e paradigmática do entendimento do problema educativo.

Philippe Perrenoud, quando esteve em Porto Alegre, em agosto de 2001, participando de um seminário realizado na PUCRS sobre o tema das competências, insistiu em que o cuidado maior sobre qualquer proposta teórica está na forma como vai ser feita a transposição prática. Insistiu, ainda, que o trabalho pautado nas competências que defende faz parte de uma experiência modelo desenvolvida na Suíça e que toda a teorização está calcada num processo de pesquisa-ação e se refere ao que àquele contexto foi capaz de produzir em termos de significado.

O modelo de escola em que essa proposta está sendo levada a efeito operou uma ruptura epistemológica na relação com o saber e na forma de organização curricular. Conceitos caros à tradição pedagógica como série, turma, disciplinas, períodos de cinquenta minutos e avaliação padronizada e promoção ou retenção de alunos ao final não fazem parte dessa realidade. A escola funciona com uma equipe multidisciplinar de professores que não tem tempo pré-definido de contato com os alunos e está organizada em ciclos de aprendizagem ordenados por faixa-etária. O planejamento do trabalho é feito em colaboração com os alunos, mas é assegurada a intencionalidade educativa pelas discussões estabelecidas em conjunto pelo grupo de professores. Os alunos são atendidos em grupos rotativos e diferenciados e também executam trabalhos individualizados, sempre reorganizados dentro do conjunto de alunos que frequenta uma mesma etapa. Há agrupamentos por temas de pesquisa ou de estudo, por tarefa ou outras modalidades. Uma mesma atividade, planejada pela equipe de professores, pode ser monitorada por distintos especialistas.

2.3.1. As competências do sujeito epistêmico - o desenvolvimento da autonomia intelectual

Ao buscar o estruturalismo de Piaget e Kohlberg, Habermas reinterpreta e amplia os princípios de Kant. Piaget e Kohlberg estudam o desenvolvimento moral do sujeito e as condições necessárias para que esse opere em níveis formais, ou seja, desenvolva a capacidade de pensamento abstrato, esfera em que é possível ocorrer o pensamento reflexivo.

Em Piaget, Habermas busca a gênese da atividade racional, da competência do pensamento lógico, alertado de que a epistemologia é *uma* forma de compreender que não abarca a totalidade da razão humana e que essa não pode ser reduzida à sua capacidade operatória, risco constantemente presente no terreno educacional em decorrência de uma compreensão apressada das possibilidades teóricas. Piaget renova as discussões sobre o conhecimento. Para ele, o conhecimento não pode ser compreendido como algo predeterminado nas estruturas do indivíduo, nem nos caracteres preexistentes no objeto. Piaget desloca o problema do conhecimento do campo do empirismo e do racionalismo. Para ele, todo conhecimento implica um processo de elaboração nova (Piaget, 1983, p. 3)

O autor esteve ocupado em suas pesquisas com o sujeito epistêmico, dotado de qualidades intelectuais universais, disponíveis a todos, mas em estágios evolutivos distintos. É herdeiro de Kant nesse empreendimento frente ao sujeito de conhecimento. A sua tarefa maior é saber como se passa de um estágio de conhecimento para outro e compreender como o sujeito formula suas concepções sobre o mundo, no plano cognitivo e no plano moral.

O racionalismo, que opera numa compreensão apriorista, concede o conhecimento a estruturas pré-formadas e à capacidade intelectual do sujeito capaz de idéias claras e distintas. O empirismo subordina tudo a formas preexistentes no sujeito ou nos objetos e desconsidera a possibilidade dialética do conhecimento. Piaget entende que o conhecimento não provém nem de um sujeito consciente de si mesmo nem dos objetos já constituídos (Piaget 1983, p. 6).

O autor não opera com uma idéia de conhecimento absoluto. Para ele, o processo do conhecimento, enquanto elaboração contínua do sujeito, implica a passagem de um nível

para outro, superior, mais elaborado. Coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista. Esse processo de elaboração se fundamenta na ação e não na mera percepção. Piaget configurou a ação em níveis evolutivos e seqüenciais, indo de ações sensório-motoras, anteriores à linguagem ou a qualquer capacidade de representação até às ações que dispõem dessas propriedades, capacitadas a processos de tomada de consciência sobre resultados e intenções do próprio sujeito.

O pensamento formal é capaz de operar conceitualmente e coloca o sujeito em condições de superar o centramento egóico das primeiras fases do pensamento e possibilita uma maior progressão nos processos de assimilação. O nível do pensamento formal, que coordena capacidades como antecipação, retroação e reversibilidade, assinala uma etapa em que o conhecimento "ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto" (Piaget, 1983, p. 27).

O conhecimento, diz Piaget, passa a atingir "uma abertura sobre o conjunto dos possíveis" (1983, p. 58) e se organiza a partir de instrumentos lógicos já existentes, ou seja, uma nova aprendizagem se dá sobre um substrato já existente, as estruturas, "em graduações sucessivas, por estágios e por etapas"⁴⁹(1983b, p. 215).

O próprio Piaget alerta que o tempo necessário para o alcance de níveis mais elevados de pensamento e da capacidade de abstração não é idêntico em todos os indivíduos, embora a ordem de desenvolvimento, a seqüência dos estágios de desenvolvimento, seja a mesma em todos os indivíduos .

Esse alerta é retomado por Habermas (1987b, p. 89). Ele esclarece que, numa mesma sociedade, nem todos acedem ao pensamento formal. Porém, também é possível que indivíduos desenvolvam estruturas de consciência superiores àquelas que se encontram nas instituições de sua sociedade. Os sujeitos desenvolvem processos de aprendizagem que, se de um lado são processos de mediação dialética entre sujeito e objetos e entre o sujeito e outros sujeitos, de outro são processos que avançam de forma singular em cada indivíduo.

⁴⁹ Piaget distingue pelo menos quatro grandes estágios, em ordem de sucessão constante mas que podem variar de uma sociedade para outra e, mesmo entre indivíduos, no que diz respeito às idades em que são atingidos.

Piaget faz uma distinção entre pensamento e inteligência. Para ele, "inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo" que coordena os meios, não acessíveis de modo imediato, para atingir um determinado fim. Já o pensamento, diz Piaget, "é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo" (Piaget, 1983b, p. 216). Assim, a inteligência antecede o pensamento, pois pensar é ser capaz de operar através de ações concretas ou mentais.

O psicólogo suíço identificou a idade de doze anos como o tempo médio de alcance da abstração. Essa constatação empírica se deu durante as pesquisas que realizou na Suíça, nas décadas de 1930/40. Segundo ele, o desenvolvimento do pensamento formal sofre interferências de aspectos como a hereditariedade, a maturação interna e a experiência física. Assim, depende da riqueza de ações que o sujeito dispõe durante os estágios iniciais e, também, de fatores como transmissão social e fator educativo, em sentido mais amplo.

O método clínico utilizado em vários países verificou atrasos espantosos nos níveis de desenvolvimento intelectual em relação às idades médias que Piaget verificou na Suíça. As desvantagens maiores no alcance dos estágios mais elevados de pensamento foram localizadas especialmente em países onde o meio econômico não favorece um maior dinamismo intelectual. A ordem de sucessão dos estágios permanece a mesma.

Piaget atribui ao desenvolvimento moral os mesmos processos de aprendizagem, avançando, de uma moral heterônoma nos estágios que antecedem a abstração, para uma moral autônoma, no período das operações formais, capaz de conduzir as ações por princípios elaborados racionalmente.

Nessa perspectiva, caberia à educação favorecer o alcance de mais adultos a essas etapas superiores de pensamento e, portanto, de desenvolvimento moral, indispensáveis à competência comunicativa como pretende Habermas.

2.3.2. As competências do sujeito epistêmico: o desenvolvimento moral

No campo do desenvolvimento moral, é, em Lawrence Kohlberg, herdeiro de Piaget no processo de investigação sobre o sujeito epistêmico, que Habermas vai buscar auxílio para compreender por que o sujeito avança de um estágio moral para outro e por que um estágio moral é mais avançado do que outro.

Kohlberg pontua que as tendências do desenvolvimento moral são universais e que a adoção de princípios éticos como pauta de ação são o ponto final do desenvolvimento social e do funcionamento do pensamento humano (Martini, 1994, p. 437 - 438).

Kohlberg faz a descrição das estruturas evolutivas, considerando a inserção concreta dos sujeitos nas estruturas do mundo da vida e mantém o paralelismo entre desenvolvimento intelectual e moral estabelecido por Piaget. Pretende, porém, desvencilhar as fases do desenvolvimento cognitivo-moral do esquema transcendental kantiano. Conclui que os estágios possuem uma seqüência invariável e que são definidos como formas globais de pensar e a sua evolução representa um aumento da capacidade de assumir o lugar dos outros numa situação social. Estabelece um paralelismo didático entre o nível de desenvolvimento moral e a noção de justiça que orienta as ações.

Assim, para Kohlberg, o sujeito pode aceder seis estágios⁵⁰ de gradação do desenvolvimento moral, partindo de estágios mais primários como a moral heterônoma e

⁵⁰ Os estágios de desenvolvimento moral formulados por Kohlberg são os seguintes: 1) *Moralidade heterônoma*: possui um realismo moral ingênuo e consiste na aplicação das regras em sentido literal, não refletido, dada a impossibilidade do sujeito de estabelecer uma interlocução com os pressupostos morais embutidos na questão. A noção de justiça recai numa equiparação entre todos os sujeitos e de universalização das regras e da sua aplicabilidade. 2) *Moralidade instrumental*: individualista, particulariza as pretensões de validade buscando estender ao máximo a satisfação das necessidades de cada um e minimizar tanto quanto possível as conseqüências negativas que daí possam advir. O princípio orientador da ação é o da necessidade e não considera a perspectiva do outro como força delimitadora do campo de ação particular. Se estabelece uma justiça comutativa, ou seja, uma relação de troca instrumental de mútuos consentimentos e benefícios, gerando constantes possibilidades de conflito em relação à prioridades e interesses. 3) *Moralidade interpessoal*: alcança a coordenação dos indivíduos na perspectiva de uma terceira pessoa e as normas passam por uma integração de perspectivas consensuada socialmente. A preocupação de manter a confiança e a aprovação interpessoal servem como fundamento de observância das relações validadas no grupo. Existe o reconhecimento de situações de exceção, que permitem a compreensão de situações de desvio das normas combinadas e de empatia com as boas intenções do sujeito. É o primeiro estágio em que aparece a idéia de que algo é tomado como correto e justo do ponto de vista de um sujeito quando pode ser aceito por outro sujeito como correto e justo para ele também, indo na linha do imperativo categórico kantiano. As questões de justiça consideram a relevância dos motivos e o quanto o transgressor afasta-se das normas compartilhadas e os seus motivos para isso. 4) *Moralidade do sistema social*: Os interesses pessoais somente podem ser buscados quando não ferirem o sistema sócio-moral mais amplo. As normas passam a ser institucionalizadas e pretendem assegurar o bem comum e para decidir sobre situações conflitantes. Opera-se com a idéia de igualdade perante a lei. O senso de dever e a idéia de tomar o lugar do outro desenvolve o equilíbrio entre ações individuais e sociais. Há o respeito pelas instituições, que representam valores comuns e a justiça corretiva está pautada pela noção de imparcialidade na aplicação da lei como forma de proteger o organismo social, mediante penalidades que pretendem remover ameaças a sociedade e assegurar a importância dos acordos contratuais que alicerçam o funcionamento da sociedade. A sanção adquire caráter de exemplaridade aos demais membros da sociedade, uma sinalização de que as normas não tiveram a sua validade rompida. 5) *Moral assentada nos direitos humanos*: O agente social tem responsabilidade com os direitos universalizados (como o direito à vida e à liberdade) e não apenas aos direitos contratados. Pautado pela reciprocidade possível numa visão universal do valor da vida humana. O contrato é considerado uma forma necessária de acordo social e fundamentação das relações humanas, focalizando os direitos das partes no

avançando até uma fase pós-convencional em que a moralidade autônoma se desenvolve não por um recurso transcendental como pretendia Kant mas de modo intersubjetivo.

O estágio da *moralidade dos princípios éticos gerais prescritivos*, reversíveis e universalizáveis, do ponto de vista moral, representa a condição ideal dos seres humanos adotarem na sua relação com o outro. Esse estágio representa a condição moral ideal dos sujeitos em uma situação de comunicação. O princípio de ação é maximizar o bem estar de todos os indivíduos envolvidos, como um cuidado universal pela humanidade. O sujeito opera numa condição de auto-consciência nos seus processo de tomada de decisão. Nesse estágio, diz Martini, "a equidade não inclui referência especial à recompensa pelo talento, mérito ou realização. [Ela] inclui o reconhecimento das necessidades diferentes, isto é, a necessidade de considerar a posição do menos favorecido" (p. 463). A punição frente a uma infração das normas consensuadas implica o necessário sustento da dignidade do infrator. A violação de uma promessa moral representa a violação da relação de respeito mútuo entre o que prometeu e o prometido. Colocar-se no lugar do outro implica crescente descentramento e capacidade de cooperação social frente às possibilidades de coordenar suas perspectivas com as dos demais no sentido de reversibilidade, reciprocidade e possibilidades de universalizar as suas pretensões.

No processo evolutivo da moral, Kohlberg "opera um gradativo desprendimento do conteúdo da ação para julgar sua intenção e finalmente ser capaz de refletir sobre a própria operação de formulação de princípios de justiça, ou seja, a forma que o homem encontra para julgar o próprio princípio que aplica" (Martini, 1994, p. 465).

É preciso lembrar que, em suas pesquisas, Kohlberg identificou poucos sujeitos nos dois estágios mais elevados, ou seja, agindo conforme uma moral pós-convencional. Kohlberg identifica que o estímulo ao desenvolvimento moral do sujeito deve ser intencional. O raciocínio formal, conforme pensado por Piaget, é condição necessária para níveis morais mais elevados mas não sua garantia. A privação cultural e a repressão podem ser fatores de retardamento do desenvolvimento moral.

acordo. A manutenção das regras de acordo é uma forma de manter o respeito aos próprios direitos como indivíduos e a quebra do acordo representa a violação da dignidade, da confiança e do valor intrínseco do outro. A aplicação consistente do processo legal é uma forma de assegurar mais equidade. 6) *Moralidade dos princípios éticos gerais prescritivos*: estágio mais elevado de moralidade, visto por Habermas como a condição ideal do sujeito para desempenhar a ação comunicativa (cf. Martini, 1994).

Penso, porém, que não podemos confundir a repressão que destrói a dignidade do sujeito com atitude contemplativa ou negligente frente às faltas morais. A não aplicação da disciplina moral, como já alertava Kant, é uma excelente maneira de retardarmos o acesso dos sujeitos a processos de desenvolvimento do pensamento, em termos cognitivos e morais, a níveis mais elaborados de funcionamento cognitivo e moral. O desenvolvimento da metacognição passa pela capacidade de refletir sobre os próprios atos e sobre suas motivações. A educação moral não se dá por preleção. Sem refletir sobre o valor da própria liberdade como instância que existe porque uma coletividade cumpre regras, caímos no caos. A não compreensão dessa premissa representa a quebra do processo de moralização. O sujeito não ascende a níveis morais superiores sem responder, reflexivamente, pelos seus atos e sobre o exercício da sua própria liberdade de forma egoísta frente a uma comunidade.

Martini lembra que as pesquisas de Kohlberg mostraram que também os professores tinham imensas dificuldades de integrar exercício reflexivo no processo de formulação de normas, preferindo, via de regra, aceitá-las e mantê-las do que problematizá-las e geri-las. O processo de avanço a estágios mais elevados de moralização é um processo de aprendizagem contínuo e enriquecido pelas possibilidades da intersubjetividade. Essa constatação traz dificuldades para o campo educativo e para a produção de nexos de sentido, pois sem autonomia moral e intelectual, um corpo de professores não consegue enfrentar livremente as patologias do próprio cotidiano.

Habermas (1987b, p. 90-91) lembra que uma teoria moral não responde sobre o "viver bem" e sim trata sobre a questão da justificação nas normas e das ações num determinado contexto, para auxiliarem, portanto, no processo de produção de sentido das práticas humanas, exercendo um papel advocatório que possibilite aos sujeitos decidirem por conta própria.

A abstração é necessária e deve evoluir sempre para níveis superiores e a escola não pode se furtar a esses compromissos. A necessidade de entendimento cresce conjuntamente ao processo de busca das exigências de validade às formas de vida e aos processos de ação social, como uma forma de assegurar sentido ao mundo prático e estabelecer ressonância com o mundo da vida dos sujeitos.

As normas, regras e valores consensuados argumentativamente assumem uma força integradora e renovam o sentido das práticas humanas e também das práticas escolares. É bem razoável lembrar, por outro lado, que não é possível esperar um compromisso leal quando as posições de poder e de retaliação não estão distribuídas equitativamente entre as partes, lembra o próprio Habermas (1987b, p. 94).

Assim, o desafio que se coloca para as ciências da educação, segundo Peukert (1994), é o reexame da participação que possuem no processo de transformação das orientações individuais e coletivas estabelecidas em termos institucionais e sistêmicos. O autor entende que uma análise realista do futuro da próxima geração remete as ciências da educação, forçosamente, ao exame crítico da sociedade e de sua própria história. É preciso identificar quais são os potenciais irrecusáveis que a tradição disponibiliza e, a partir de olhar interdisciplinar, dar campo à tarefa de reconfiguração do sentido das práticas educativas. Ainda nessa perspectiva, os educadores devem buscar o esclarecimento das formas de racionalidade que orientam suas ações. A clareza teórica, além dos pressupostos de autonomia moral e intelectual dos agentes educativos, é fator básico para que os sujeitos tenham condições de apresentar as razões que motivam as suas práticas educativas.

3 A problemática do sentido e a racionalidade comunicativa: é preciso renovar (antes) o olhar que se dirige sobre a educação

Não há como recusar a validade dos discursos e propostas de inovação educacional enquanto possibilidade de sentido no horizonte da reconstrução das práticas escolares sem o enfrentamento das pretensões de validade no campo argumentativo. Podemos, mais uma vez, nos remeter à recomendação de Habermas de que uma boa teoria é aquela que possui produtividade mediadora no processo de questionamento reconstrutivo aqui proposto. O ponto a insistir está em que a mudança educacional não pode ficar reduzida a palavras que não conseguem revelar o sentido pretendido no mundo prático e que a educação é por vezes apressada em dar forma ao que ainda não compreendeu.

O discurso da educação que pretende desenvolver a capacidade intelectual e moral dos sujeitos através dos processos intencionais de escolarização está presente na tradição moderna trazida do século XVIII. Enquanto a escola discute procedimentos que

burocratizam as práticas, o nexo de sentido continua desconectado do mundo dos sujeitos. A compreensão periférica e a falta de processos discursivos livres de formas de coação deixam no professor a inquietude de quem não compreende ou não aprova o que está sendo proposto e acaba desenvolvendo as práticas de sempre, talvez refinadas por um vocabulário mais atualizado. A inovação pretendida, dessa forma, corre o risco de acontecer somente nos registros que lhe tomam a paciência e o tempo. O conjunto dos professores de uma escola podem viabilizar uma inovação educacional que renove o sentido das práticas escolares, desde que interiorizada e carregada de sentido a partir das necessidades do mundo prático. Se pelo menos houver uma conexão com o mundo da vida, o sentido das práticas estará mais próximo. A escola sempre muda, mas não se transforma.

É preciso superar a esterilização das práticas educativas na tentativa do cumprimento do projeto educativo da modernidade. E esses enunciados precisam, ao menos, ser problematizados em seus pressupostos. O sentido das práticas, a crítica dialética e o registro documental das práticas precisam atender, antes de mais nada, o compromisso com a memória pedagógica das centros escolares. É preciso investir na redução da burocratização do processo pedagógico. Há uma escola nos planejamentos burocratizados e outra no universo vital das salas de aula. E essa ruptura continua como um apelo possível de ser pensado no horizonte das possibilidades de reconstrução do sentido do que se faz na escola. É importante que seja promovido o reengate entre as condições sistêmicas presentes e o apelo irrecusável de sentido trazido pelo mundo da vida.

O agir estratégico, próprio da intencionalidade educativa, não precisa ser recusado. Podemos avançar, porém, precisamente em "determinar consensualmente esferas do agir estratégico" (Habermas, 1993, p. 106), permitindo que os procedimentos que daí resultem sejam reconhecidos intersubjetivamente como legítimos.

Renovar o sentido da educação, na perspectiva da racionalidade comunicativa, implica reconhecer a necessidade de deslocamento da discussão sobre o sentido das práticas pedagógicas para o âmbito da contingência, no qual é possível apenas uma estabilidade relativa às normas acordadas intersubjetivamente.

Nessa perspectiva, dissolvem-se os antigos esquemas de compreensão de todo o universo da escola. Esses precisam ser reconstruídos numa outra visão paradigmática, que

recoloque os problemas pedagógicos sobre os quais a escola se indaga. Os problemas educacionais precisam ser enfrentados numa perspectiva que reconheça a vulnerabilidade do processo pedagógico e que não transforme o consenso em idéia reguladora. A diferença não deve ser subsumida pelo caráter homogeneizador do universal tão caro ao campo educacional, recomenda Prestes (1996, p. 122-125).

A educação não pode mais recusar a denúncia das insuficiências da racionalidade prescritiva, da queda do fundamento metafísico de justificação das práticas escolares e da reconsideração do sujeito pela perspectiva intersubjetiva da racionalidade. Ao deslocarmos o olhar sobre o sujeito para um horizonte mais ampliado de compreensão da própria racionalidade, nós nos servimos da idéia de que cabe à educação escolar também deslocar o seu olhar sobre uma das grandes tensões da escola que é a pressão por resultados, uma pecha sistêmica que pretende tratar as não aprendizagens na perspectiva reduzida do controle procedimental e que esquece não ser possível controlar processos que são internos aos sujeitos. O que é possível é melhorar e ampliar a compreensão sobre como ocorrem as aprendizagens nos sujeitos.

A reconstrução da educação com base em Habermas deve estar atenta ao risco da compreensão apressada. Esse alerta está presente no trabalho de Hermann (1999) sobre o processo de recepção da teoria habermasiana no campo educacional. A autora lembra que a recepção da teoria de Habermas se dá num horizonte metafísico e numa tendência de ser captada devido ao seu enfoque universalista mais do que na defesa da diferença e da pluralidade. Diante da atitude de retomada da validade do projeto pedagógico moderno, o método reconstrutivo de Habermas pode soar como uma solução salvadora pela dificuldade do campo educacional em se desvencilhar do fundamento metafísico, interpreta a autora.

A formação do sujeito se renova como tarefa da educação, reorganizada em outras bases, redimensionada num outro horizonte de sentido. Para Habermas, a capacidade argumentativa representa uma reserva de boas razões para, caso seja necessário, poder convencer os oponentes da verdade que propõe o seu enunciado e, assim, poder avançar para um acordo racionalmente motivado. O conceito de ação racional convoca o sujeito que faz uma afirmação a ser capaz de defender o que propõe frente a um crítico, apresentando elementos pertinentes e sendo responsável pelo que diz e pelo que faz. Isso significa ser

capaz de orientar suas ações por pretensões de validade que possam ser submetidas ao reconhecimento intersubjetivo.

Habermas sabe que a reabilitação do conceito de racionalidade é um empreendimento arriscado, pois corre o risco de ficar enredado nas armadilhas do pensamento centrado no sujeito ou nos traços reduzidos de uma razão instrumental que converte em objeto o que a rodeia e também a si mesma. E esse alerta é igualmente válido para o campo educacional. O autor joga essa esperança para as possibilidades do conceito de razão comunicativa calcado na perspectiva intersubjetiva.

Desde Nietzsche, a razão moderna enfrenta a denúncia de suas aporias e perde sua posição privilegiada. Fica, em todo o caso, uma pergunta a ser interpretada: a cultura moderna insatisfeita deve retornar às suas origens míticas ou forjar na processualidade da crítica dialética a esperança que sinaliza o futuro como um horizonte possível e despertar dos mitos que a própria razão ajudou a criar?

CONCLUSÃO

A razão moderna falhou na tentativa de se apresentar como um equivalente do poder unificador da religião e de superar as reduções e cisões geradas pelos recursos dessa mesma modernidade. Enfrenta problemas ao tentar dar conta das suas próprias contradições dispondo somente das forças da própria modernidade. O anúncio de crise da razão traz perturbações ao mundo educacional ao colocar em questão os seus fundamentos.

Uma volta às origens seria um empreendimento contrário à própria lógica do progresso contínuo presente na razão moderna. É um apelo confortável mas certamente reacionário. A pressão dos problemas futuros se junta ao enfrentamento das promessas do futuro que já passou e que não foram cumpridas. Porém, nos alerta Habermas, "ao nos apropriarmos de experiências passadas para a orientação no futuro, o autêntico presente se preserva como local de prosseguimento da tradição e de inovação, visto que uma não é possível sem a outra, e ambas se amalgamam na objetividade de um contexto histórico-receptivo" (2000, p. 21).

O reconhecimento da crítica da razão pode ser aproveitado para reler o passado moderno ou para combatê-lo e instalar o niilismo. E nisso se coloca a pergunta sobre a vigência do projeto pedagógico da modernidade em tempos de crise dos fundamentos da razão moderna que lhe dá sustentação. A idéia mestra de progresso contínuo da humanidade, para o que a educação adquire função primordial, entra em crise e a desesperança causada pela falta de sentido se estabelece.

No que diz respeito a este trabalho, a opção é pela vigência de possibilidades no legado pedagógico da modernidade. O não cumprimento de todas as suas possibilidades ou a redução dos seus conteúdos promovida pelo cerceamento positivista que a razão moderna trouxe ao meio educacional não elimina a sua potencialidade. Em ambos os casos, pode ter os seus conteúdos reposicionados a partir da fecundidade da racionalidade comunicativa proposta por Jürgen Habermas.

A concretude necessária ao processo reconstrutivo que contemple a complexa tarefa educacional, passa pela constituição, no âmbito da escola, de formas de participação não tutelada, de tal modo que as pessoas se sintam cada vez mais encorajadas a divulgarem o que realmente pensam, a exporem argumentativamente os seus anseios, concordâncias e divergências. Frente a situações que se tornam problemáticas, os professores podem se socorrer da discussão livre assentada unicamente no valor do melhor argumento.

A escola é geralmente bastante diferente do que a equipe diretiva ou pedagógica pensa que ela seja. A escola não é, na sua concretude, uma antecipação das idealizações de sentido elaboradas e somente virá a existir como práxis desse sentido pretendido se os seus conteúdos estiverem assentados no universo do mundo prático dos sujeitos e suas pretensões de validade submetidas ao processo intersubjetivo de entendimento promovido entre sujeitos capazes de fala e de ação.

A identidade da escola, aquilo que constitui a sua cultura, resulta de modo bem mais intenso do espaço da prática efetiva dos professores e bem menos do que imaginam aqueles que comandam as escolas. O ganho de sentido e de efetividade na reconstrução intersubjetiva das práticas escolares pode ser favorecido pela porosidade disponibilizada pela racionalidade comunicativa proposta por Jürgen Habermas.

Desse processo argumentativo, deve resultar um espaço de organização em que, a partir da contraposição constante de argumentos, pontuem-se os avanços e se identifiquem-se os pontos de retomada, sempre acompanhados das ações concretas assumidas pelo grupo para dar vida ao que se pretende.

A racionalidade comunicativa aponta para a construção de uma nova legitimação no campo educacional como possibilidade de reconstruir o sentido da ação pedagógica. A sede metodológica que possuem os professores precisa ser convertida em sede de sentido. As possibilidades operacionais e a atualização da terminologia que carrega em si a inovação

educacional não pode ocorrer afastada da prática dos professores e da reconstrução dos princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas através de um processo argumentativo não coercitivo.

É preciso navegar nesse processo de reconstrução do sentido das práticas educativas sem o conforto da ilusão metafísica. Podemos reconstruir o horizonte de nossas esperanças numa outra perspectiva, ampliada, arejada e mais condizente com a múltipla e complexa tarefa educacional. Sendo assim, temos que proceder essa busca, cientes de que as aprendizagens não ocorrem somente na dimensão cognitiva e de que não dispomos mais de garantias que nos assegurem o alcance dos nossos interesses.

Tudo o que é possível reside na discussão ética sobre os meios utilizados para a uma possível consecução dos télos pretendido. O conteúdo normativo dessa ética será negociado no campo argumentativo. Diz Habermas: "existe um caminho melhor para se questionar as interpretações de estado das coisas, quase sempre preparadas por especialistas, que não seja o da crítica que opera com melhores argumentos?" (1993, p. 104).

Habermas (1987a) entende que as estruturas institucionais, como é o caso das escolas, são formações do espírito objetivo. Pondera, porém, que a funcionalidade somente pode ser mantida se a idéia que lhe é inerente for encarnada de forma viva. Esse apelo ao sentido compartilhado pelos sujeitos tem colocação central nos projetos de reconstrução dos processos educativos, sejam eles motivados por via endógena ou a partir de exigências exógenas. A recepção dos discursos e propósitos teórico-metodológicos precisa contemplar o processo de crítica dialética para que sejam depuradas as condições de validade desse discurso.

O entendimento intersubjetivo proporcionado pela racionalidade comunicativa se dá na perspectiva de um mundo da vida que estabelece um horizonte de compreensão, um solo comum sobre o qual os sujeitos desenvolverão o embate argumentativo, seja no âmbito das práticas sociais mais amplas ou no contexto educativo. A escola, enquanto instituição, torna-se cimentada por esses pressupostos de uma "razão tênue, mas enfática", como disse Bordin (1994, p. 148).

A materialização do que foi idealizado de forma compartilhada inicia pelo exercício, no espaço interno da escola, do ideal pretendido. Há que se considerar a

recomendação do mestre de Genebra sobre a processualidade das aprendizagens e o necessário tempo para que se organizem, superando os apelos imediatistas.

A educação vive as conseqüências da crise da metafísica da subjetividade e isso se reverte em situação problemática, pois coloca o campo educacional em dificuldades, produzindo uma desestabilização nos seus fundamentos e, portanto, colocando a escola frente a uma crise de sentido.

A obra de Habermas possui um nexos evidente com o campo educacional enquanto possibilidade de indicar caminhos para a validação dos aspectos normativos com que a educação lida. A teoria de Habermas, de um lado, oferece uma perspectiva renovada de compreensão sobre o sujeito e sobre a própria tarefa da razão. De outro, é preciso não sermos ingênuos e lembrarmos que a racionalidade comunicativa não se justifica de modo metafísico e sim intersubjetivamente através de procedimentos argumentativos. O télos presente na racionalidade comunicativa não é outro senão o do entendimento obtidos por motivos racionais consensuados livremente. Portanto, nenhum fundamento opera em margem segura e nos resta renovar perspectivas a partir da possibilidade reconstrutiva da crítica dialética.

O mundo disponibilizado pela racionalidade comunicativa não é o melhor, nem assegura mais ou melhor conhecimento para a humanidade. O seu potencial enriquecedor, em especial no que diz respeito à educação, reside em contaminar a educação de uma razão mais exigente, mais integrada, que contradiga o destino histórico pessimista evocado por Weber e reduzido à semiformação na perspectiva de Adorno, com um lance de esperança de um mundo com sentido, possibilitando aos sujeitos participar da estruturação do que há de se conservar.

A perspectiva de um mundo com sentido pode desencadear a busca de uma educação que promova o desenvolvimento das estruturas simbólicas do mundo da vida dos sujeitos na perspectiva de uma racionalidade renovada pela perspectiva intersubjetiva da razão. Nesse sentido, pode-se pensar em uma educação que promova a apropriação inteligente do legado cultural e que favoreça a inserção social de um sujeito pautado pela racionalidade intersubjetiva. Essa possibilidade está amparada pela estruturação de uma personalidade que coloque à disposição do sujeito as possibilidades de uma moral autônoma pautada por princípios e uma maioria intelectual que possibilite ao sujeito o

enfrentamento discursivo de todas as manifestações patológicas, sejam elas narcísicas ou sistêmicas, que corroem as possibilidades de uma vida com sentido.

A competência do enfrentamento das relações de poder no complexo mundo sistêmico é necessária, mas não pode ser o único nexos que promova o sentido das práticas educativas. Antes deve ser a semente da transformação, na perspectiva de uma intersubjetividade ílesa. Essa perspectiva tem suas possibilidades renovadas pela exigência da linguagem como possibilidade de entendimento. Esse empreendimento reconstrutivo do sentido da educação moderna precisa estar cercado pelo alerta de Habermas (1987, v. 2, p. 22) de que a resolução dos problemas atuais deve ser realizada levando em conta suas possíveis conseqüências futuras.

A educação pode assumir o compromisso de reposicionar o processo formativo, enquanto intencionalidade educativa, no sentido de fecundar nos jovens uma exigência de sensibilidade comunicativa, que se traduza em capacidade de desconforto e incômodo frente aos processos de deformação do mundo da vida pelos meios sistêmicos ou narcísicos, ou frente à oferta de uma ação pedagógica alienada ou ideologizada da práxis social.

A educação pode enfrentar as reduções da racionalidade que a constituiu sem que, para isso, precise abandonar os pressupostos da própria tradição. Nesse sentido, precisa enfrentar o desafio do aprendizado de uma outra racionalidade que favoreça o enfrentamento das reduções sistêmicas, como as pedagogias de mercado que estão sempre cercando e seduzindo a educação com o conforto das ilusões metafísicas. Isso, claro, se estiver disposta a compreender que a inovação educacional e a renovação do sentido das práticas educativas, após a crise de todos os fundamentos que a constituíram, implica uma necessária ruptura epistemológica e paradigmática que ponha em questão as pretensões de validade de todas as práticas e fundamentos da escola, servida das possibilidades reconstrutivas disponibilizadas pela crítica dialética.

BIBLIOGRAFIA

- ARIZMENDIARRETA, Beatriz Sierra y. *Dos formas de libertad en J. J. Rousseau*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra1, 1997.
- ADORNO, Theodor. Teria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56. P. 388-411, dezembro, 1996.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)
- BORDIN, Luigi. Razão Pós-Moderna. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994
- BURNS, Edward. *História da Civilização Ocidental, vol 2*. São Paulo: Globo, 1993.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephens. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. Desencantamento do Mundo e Ação Pedagógica em Max Weber. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília-SP, vol.1, n. 1, p. 141-152, 1997.
- CASTRO, Ana Maria Salmerón. Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant. *Perfiles*, México, vol. XXI, n°83-84, p. 82-92, 1999.
- COLL, Cesar et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- FREITAG, Bárbara. *O Indivíduo em Formação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREITAG, Bárbara e Rouanet, Sérgio Paulo (org.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GILES, Thomas Ranson. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*, São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. Fé e conhecimento. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 de janeiro de 2002, Caderno Mais!, p. 4-10.
- HABERMAS, Jürgen. A idéia de universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*, Lisboa, v.1, n.2, 1987a.
- HABERMAS, Jürgen. *Passado como Futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987, v.1: Racionalidad de la acción y racionalización social.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987, v.2: Crítica de la razón funcionalista.
- HABERMAS, Jürgen. *Um perfil filosófico político - entrevista a Perry Anderson e Peter Dewes*. São Paulo: Novos Estudos - CEBRAP, n.18, p. 77-102, set., 1987b.
- HERMANN, Nadja. *Validade em Educação - intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

- HOBBSAWN, Eric J. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974b (Os Pensadores).
- LEIF, J. e RUSTIN, G. *Pedagogia Geral - pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- LENHART, Volker. La formación general y especializada em Max Weber. *Educación - Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 36, p. 66-80, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 1998.
- LOPARIC, Zeljko. A finitude da razão: observações sobre o logocentrismo kantiano. In: ROHDEN, Valério (coord.). *200 anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant*. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS e Goethe Institut, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- MARKERT, Werner (org.). *Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MARTINI, Rosa Maria. *Ação educativa e ação comunicativa: recuperando o éros e o ethós pedagógico*. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em educação (Tese de doutoramento), UFRGS, 1994.
- MARTINI, Rosa Maria. Habermas e transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 25, v. 1, p. 163-180, jan/jun, 2000.

- McCARTHY, Thomas. Reflexiones sobre la racionalización en La Teoría de la Acción Comunicativa. In: GUIDENS, Anthony et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1991.
- McCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, 1998.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan/jun, 1996.
- MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. A invenção da crise. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. Companhia das Letras: Brasília, 1996, p. 83-95.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- OELKERS, Jürgen. El fin de la educación socialista - apreciaciones sobre la relación entre utopía y realidad en la pedagogía. *Educación - Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 47, p. 42-61, 1993.
- PASTORA, José Francisco. *La LOGSE y la LOPEGCE: legislación en esquemas*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PEUKERT, Helmut. Educación de la modernidade y el presente. *Educación - Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 49-50, p. 21-40, 1994.
- PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria Crítica da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, nº 56, p. 412-430, dezembro, 1996.
- PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. (Os Pensadores)

PERSONALIA (1992) 7
P 31

- POPKEWITZ, Thomas. Reforma Educacional e Construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu [org.]. *Liberdades Reguladas - a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998
- PUCCI, Bruno et al. *Adorno - o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PUCCI, Bruno. Teoria da semicultura: elementos para uma proposta educacional. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1/2, p. 33-43, jan/dez, 1995.
- PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- PRESTES, Nadja Hermann. Metafísica da Subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 1997.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 1997
- RATHS, Louis et al. *Ensinar a pensar - teoria e aplicação*. São Paulo: EPU, 1977.
- REZENDE, Antonio Paulo et al. *Rumos da História: a Construção da Modernidade*. São Paulo: Atual, 1996.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal Estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRITÁN, J. Gimeno. Mudanças Curriculares na Espanha, Brasil e Argentina - entrevista. *Pátio*, ano 1, n. 0, p. 34-41, fev/abr, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 23-45, jan/jun, 1996.

- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas - razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SIMÕES, Maria das Dores Formosinho e BOAVIDA, João. "Náufragos" ou "astronautas"? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano XXXIII, n. 1, p. 5-17, 1999.
- SÜNKER, Heinz. Educación e ilustracion o: La Pedagogia vs la postmodernidade ?. *Educación - Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 49-50, p. 89-109, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação - a escola progressiva ou a transformação da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WEBER, Max. *Ciência e Política - duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.



Impressão: Gráfica UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 1º andar
Fone: 3316 5083 Fax: 3316 5445 - Porto Alegre - RS
E-mail: grafica@vortex.ufrgs.br