

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Virgílio Andrade Neto

**A FORÇA RECONSTRUTIVA DA AÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO: À
PERSPECTIVA DE HABERMAS.**

Maceió
2017

VIRGÍLIO ANDRADE NETO

A força reconstitutiva da Ação Comunicativa na educação: à perspectiva de Habermas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Maceió
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

A553f Andrade Neto, Virgílio.
A força reconstrutiva da ação comunicativa na educação : à perspectiva de
Habermas / Virgílio Andrade Neto. – 2017.
98 f.

Orientador: Anderson Alencar de Menezes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 96-98.

1. Educação- Sociedade. 2. Educação. 3. Razão. 4. Habermas, J. , 1929 - .
I. Título.

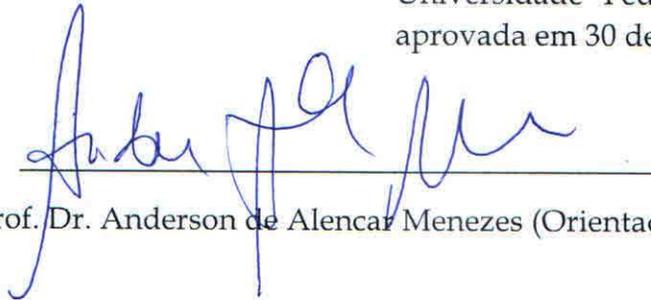
CDU: 37.017.7

Folha de Aprovação.

AUTOR: VIRGÍLIO ANDRADE NETO

A força reconstrutiva da Ação Comunicativa na educação: à perspectiva de Habermas.

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de maio de 2017.



Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (Orientador)

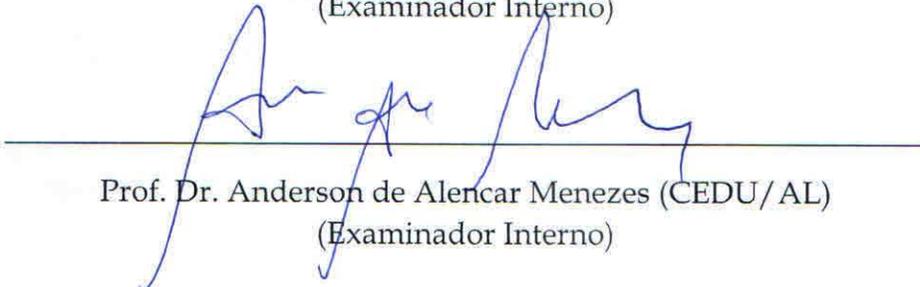
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Karl Heinz Efken (UNICAP/PE)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Walter Matias de Lima (CEDU/AL)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (CEDU/AL)
(Examinador Interno)

A meus pais, Dante de Moraes Andrade (*in memoriam*) e Vandete dos Santos
Andrade, sem os quais não teria realizado tal tarefa.

AGRADECIMENTOS

A minha amada esposa Rita de Cássia Correia Andrade, amiga de todas as horas, como também a meus filhos: Henrique, Lucas e Victor, também meu irmão Henrique, que todos me incentivaram nessa jornada.

Ao caro amigo, sem o qual não poderia ter escrito estas linhas, que mais que um orientador foi um amigo, prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação do CEDU, em especial ao prof. Dr. Walter Matias de Lima e a profa. Dra. Edna Cristina do Prado, que se dedicaram a difícil arte de ensinar.

Aos amigos prof. Dr. Francisco Pereira de Sousa e profa. Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo, José Aparecido de Oliveira Lima, Dalmo Cavalcante de Moura e aos demais colegas da turma que tiveram a paciente tarefa de me acompanhar nesse período de formação e proporcionaram momentos de debate e intensa troca de conhecimentos.

A todos àqueles que direta ou indiretamente me auxiliou e incentivou no desenvolvimento acadêmico.

“O resgate discursivo de pretensões de verdade conduz à aceitabilidade racional, não a verdade” Jürgen Habermas

"... o que permaneceu incompreendido retorna: como uma alma penada, não tem repouso até que seja encontrada resolução e libertação" Sigmund Freud

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”
Nelson Mandela

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é interpretar o papel reconstrutivo da Teoria da Ação Comunicativa e seu potencial nas relações que envolve educação. Com a mudança do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem, as interações intersubjetivas ganharam bastante destaque e o sujeito, que até então era identificado como solitário e monológico, na busca do conhecimento focado na razão intuitiva, passa agora a desenvolver seu papel significativo nas relações sociais, em especial no ambiente educacional. Encontramos nos ensinamentos de Habermas, um fio de esperança contra as forças que a racionalidade instrumental exerce nas interações pedagógicas do ambiente educativo, que muda comportamentos e altera os procedimentos éticos na formação dos sujeitos. Nossa pesquisa trará tona, a ideia de educação como direito fundamental e um direito social que se realiza na esfera pública, numa perspectiva hermenêutica compreendida nas contribuições dos ensinamentos habermasiano, para uma revitalização e repolitização do espaço público, tendo nele inserido a escola em sua totalidade. Nesse caminho, para demonstrar a força reconstrutiva que a Teoria da Ação Comunicativa exerce na educação, faz-se necessário, inicialmente um esboço histórico do caminho trilhado por Jürgen Habermas, que passa pela formalização dos procedimentos argumentativos até a convalidação da sua teoria da sociedade. Pensar habermasianamente a educação é pensar na reconstrução como princípio de base. E Reconstruir do ponto de vista de Habermas, significa que a educação deve ser pautada pela busca do entendimento mediada pelo agir comunicativo, compreendido a partir da ótica do princípio não manipulável postulado por Habermas. Assim, repensar a ação comunicativa no contexto educativo passa a ser, além de um desafio, uma forma de propor respostas às neuroses e enfrentamento às ameaças colonizadoras do capital, para que a interação entre pessoas desague em mediações intersubjetivas no ambiente da escola, com interações comunicativas na formação de novos entendimentos, que é tarefa crucial na releitura dos paradoxos da educação. A práxis educativa pela ótica habermasiana se apresenta como um recurso fundamental para emancipação contra os preconceitos e o reacoplamento de uma educação libertadora ao mundo da vida, quebrando uma herança que vem de longas datas na manutenção das formas discriminatórias de opressão, violência e novos totalitarismos que sempre ameaçarão a sociedade.

Palavras-chave: Habermas. Sociedade. Razão. Reconstrução. Educação.

ABSTRACT

The purpose of this research is to interpret the constructive role of Communicative Action Theory and its potential in relations involving education. With the shift from the paradigm of consciousness to the paradigm of language, intersubjective interactions gained prominence and the subject, which until then was identified as solitary and monological, in the search for knowledge focused on intuitive reason, now develops its significant role in social relations, especially in the educational environment. We find in Habermas's teachings a thread of hope against the forces that instrumental rationality exercises in the pedagogical interactions of the educational environment, which changes behaviors and alters ethical procedures in the formation of subjects. Our research brings to the light the idea of education as a fundamental right and a social right that is realized in the public sphere, in a hermeneutic perspective understood in the contributions of the Habermasian teachings, for a revitalization and repolitization of the public space, having inserted in it the school in its totality. In this way, in order to demonstrate the constructive force that the Theory of Communicative Action exerts on education, it is necessary, initially, a historical effort of the path taken by Jürgen Habermas, who goes through the formalization of the argumentative procedures to the validation of his theory of society. Thinking about education is thinking about reconstruction as a basic principle. And reconstructing from Habermas's point of view means that education must be guided by the search for understanding mediated by communicative action, understood from the standpoint of the non-manipulable principle postulated by Habermas. Thus, rethinking communicative action in the educational context becomes, besides a challenge, a way of proposing responses to neuroses and coping with the colonizing threats of the capital, so that the interaction between people drains into intersubjective mediations in the school environment, with interactions communicative in the formation of new understandings, which is a crucial task in re-reading of the paradoxes of education. The educational praxis according to the Habermasian view is a fundamental resource for emancipation against prejudices and the re-coupling of a liberating education to the world of life, breaking an inheritance that comes of long dates in the maintenance of the discriminatory forms of oppression, violence and new totalitarianisms that always threaten the society.

Keywords: Habermas. Society. Reason. Reconstruction. Education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	HABERMAS E A TEORIA CRÍTICA: A HERANÇA FRANKFURTIANA....	13
2.1.	Jürgen Habermas – filósofo e sociólogo alemão: seu legado	14
2.2.	Habermas e o Instituto de Pesquisa de Frankfurt	24
2.3.	Habermas e sua relação com a Teoria Crítica	26
3.	O Paradigma habermasiano e suas raízes epistemológicas: por uma Teoria do Ação Comunicativa.....	30
3.1.	O pensamento pós-metafísico: a intersubjetividade da fala	35
3.2.	A crítica de Hegel a Kant: radicalização ou superação da teoria do conhecimento.....	41
3.3.	A ideia de uma Teoria do conhecimento com teoria da sociedade	44
3.4.	Pensar a Racionalidade do agir enquanto conceitos sociológicos da ação.....	49
3.5.	Atos de fala, interação mediados pela linguagem e mundo da vida.....	51
4.	A perspectiva reconstrutiva da Educação: a partir da Hermenêutica Habermasiana	54
4.1.	A Perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa em Habermas e sua influência no contexto educacional.....	62
4.2.	A Educação numa perspectiva Pós-Metafísica: o horizonte Habermasiano	71
4.3.	A Razão Comunicativa e seus desdobramentos educativos: o aprendizado na esfera pública	80
5.	Considerações finais	92
6.	Referências	96

1. INTRODUÇÃO

Compreender a educação numa perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa voltada para a formação do sujeito, que está envolvido num contexto ético e político, faz parte do pensamento Habermasiano. Habermas traz em seu programa filosófico, uma razão comunicativa guiada para o desenvolvimento com maior abrangência nas relações intersubjetivas, que envolve além de mudança na formulação de uma crítica a sociedade do consumo, uma mudança de postura no contexto educacional para contemplar a inclusão dos elementos prático-moral no desenvolvimento pelo esclarecimento cultural e o rompimento com a racionalidade instrumental e estratégica.

Assim, sob a orientação do Professor doutor Anderson de Alencar Menezes, iniciamos o trabalho acerca da Teoria da Ação Comunicativa em Habermas e seu potencial reconstrutivo para Educação.

Nosso interesse se pautou em fazer uma abordagem a respeito da Teoria da Ação Comunicativa voltada para Educação, o que se tornou um grande desafio, como também uma briosa oportunidade de galgar mais conhecimentos. Nossa pesquisa aborda a teoria habermasiana e sua influência no contexto educacional que envolve a transformação do pensamento no mundo que nos circunda, e outros, no fluir das nossas subjetividades uma mudança significativa na sociedade.

A escolha por esse emérito autor se dá por conta de sua ativa contribuição nas áreas do conhecimento, em especial pelos estudos realizados entre linguagem, comunicação, esfera pública, que demonstra uma visão renovadora sobre as relações intersubjetivas e lança sua teoria sobre a sociedade e suas interações, tendo em vista que num mundo permeado pelas novas tecnologias da comunicação e pela turbulência dos seus usos, como ocorre na contemporaneidade. Surge daí uma necessidade de reflexão mais apurada sobre as práticas linguísticas que advém do dia a dia no ambiente educacional.

Nesse sentido, Menezes (2014, p. 59) afirma: “O resultado imediato desta cultura do entretenimento é a substituição do sujeito moral e epistêmico pelo sujeito consumidor. Aqui acontece a mais profunda inversão do valor moral”. Contra isso, a racionalidade comunicativa habermasiana surge como uma via para reutilizar a polissemia de vozes que nasce no processo interativo existente na sala de aula, e para desenvolver uma construção e reconstrução de saberes, galgados na racionalidade comunicativa com força reconstitutiva para criar uma nova legitimação no campo educacional, possibilitando e reconstruindo o sentido da ação pedagógica.

O ambiente educacional, a título de exemplo, a sala de aula, tem sido um lugar de reprodução de práticas que reforça uma compreensão acanhada nos estudos de ética, legislação, comportamentos, ensino de arte e seus desdobramentos na educação que geram uma submissão ao poder da técnica, do capital, do preconceito, do consumo, que se revestem de uma roupagem atraente em um sistema cada vez mais impermeável.

É de fundamental importância o debate acerca das influências da Ação Comunicativa na educação, com destaque quando a questão envolve o potencial reconstutivo da Ação Comunicativa, pois as manipulações que ocorrem nos meios educacionais, em especial pelo agir estratégico que visam garantir a manutenção dos ditames da educação mercadológica. Por isso, repensar a Racionalidade Comunicativa como resposta a sociedade competitiva do capitalismo, sempre parecerá um grande obstáculo na tentativa de afastar as influências na formação da subjetividade presente no contexto escolar. Logo, a educação ainda deve ser vista como um *remédio* para as “neuroses e ideologias” e uma arma para destruir o encantamento da racionalidade instrumental herdada de uma visão restrita do conhecimento de ciência.

Não é tarefa fácil a educação resgatar seu papel “crítico e libertador” e torna-se crucial a presença da competência comunicativa nesse contexto, que propicia o desenvolvimento pelo esclarecimento cultural e o rompimento com a racionalidade instrumental e estratégica.

Buscaremos fundamentar nossa pesquisa nos ensinamentos de Jürgen Habermas, herdeiro e revisor da Escola de Frankfurt que desenvolveu sua teoria crítica da sociedade fundada na razão comunicativa e na ética social, que buscaremos fundamentar nossa pesquisa.

A estrutura da nossa pesquisa está dividida da seguinte forma: num primeiro momento abordaremos o aspecto histórico-crítica do pensamento habermasiano e a sua herança frankfurtiana; no segundo momento, resgataremos uma abordagem epistemológica na postula da Teoria Crítica e da Teoria da Ação Comunicativa e no terceiro e último momento, será direcionada para uma abordagem tendo como perspectiva uma visão reconstrutiva da educação pela Teoria da Ação Comunicativa.

Analisar a Ação Comunicativa voltada para o contexto educacional, consoante já mencionamos, além de ser uma tarefa hercúlea é ao mesmo tempo bastante prazerosa pela oportunidade de aprender e apreender cada vez mais novos ensinamentos voltados para educação, que deve ser repensada com espeque no princípio constitucional da dignidade humana, positivado na nossa carta magna.

Desse modo, compreenderemos a relação da Teoria da Ação Comunicativa com o ambiente educacional, para quiçá, mudarmos os indivíduos que ainda estamos formando nas nossas práticas em sala de aula e, que possamos contribuir na formação de sujeitos livres e autônomos com respeito mútuo em suas atuações.

2 - HABERMAS E A TEORIA CRÍTICA: A HERANÇA FRANKFURTIANA

No século passado, o pensamento europeu ainda enfrentava certa crise na avaliação das transformações sociais que impactaram no modo de vida e nas relações entre os indivíduos, que ocorreu com as revoluções Francesa e Industrial. Naquele momento, muitas interações ocorriam e era uma época em que a sociedade ainda se adaptava com a substituição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, gerando uma série de problemas sociais que foram alvo de vários estudiosos.

Havia uma influência muito forte em Max Weber na compreensão dos impasses entre o pensamento e a ação das sociedades modernas, como também no pensamento marxista que derivava em suas formulações de uma teoria da compreensão histórica e uma crítica que visava refletir a realidade capitalista, tendo como meta a compreensão da realidade.

Nesse período, duas teorias se distinguem (crítica e tradicional), sendo a Crítica uma teoria que se assume voltada politicamente para a emancipação e a Teoria Tradicional aquela que decorre desde os primórdios da filosofia moderna ancorada na filosofia de René Descartes, essa mantinha em sua base uma separação entre sociedade e indivíduo. Aquela calcada por temas ligados à herança marxista, como é o caso da crítica de Marx sobre o capitalismo. Assim, a teoria crítica combate o sonho fracassado do iluminismo na distribuição de poder político e a riqueza.

A Teoria Crítica Marxista passa a ser reinterpretada pelos estudos de Horkheimer que lança seu artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” em 1937 numa tentativa de repensar o pensamento moderno sociológico que Horkheimer apresenta um cotejo entre o pensamento tradicional de Descartes (Teoria Tradicional) e o pensamento crítico de Marx (Teoria Crítica). Nessa época o contexto histórico da guerra está presente e faz com que o Instituto de Pesquisa de Frankfurt transfira seus membros para outros países, para escapar do regime nazista de 1933.

Partindo dos estudos de Marx, Weber, Horkheimer e outros, Habermas observa a teoria crítica como uma potencialidade da racionalidade em superar conflitos e busca reformular suas bases. Porém sua ótica é formular uma teoria crítica da sociedade com o incremento da linguagem nas interações intersubjetivas que desemboca na teoria da ação comunicativa: uma forma mais complexa do uso da razão, com base na intersubjetividade e aperfeiçoada pelo uso performativo da linguagem.

Com isso, a tentativa de uma reconstrução do saber utilitário de sujeitos que falam e agem de maneira competente certamente passou para o primeiro plano, em relação a autorreflexão de processos de formação. E quero duvidar de que isso leve a um enfraquecimento da energia crítica, e menos ainda ao "fim da Teoria Crítica (HABERMAS, 2002, p. 342).

Com base nessas considerações preliminares, nos permite uma visão do contexto histórico-político da época do surgimento da Teoria Crítica que na "Escola de Frankfurt" retoma sua força por Max Horkheimer em 1937 na obra "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" e que Habermas passa a ser um dos pensadores mais produtivo de uma nova versão da Teoria Crítica.

2.1 - JÜRGEN HABERMAS - FILÓSOFO E SOCIÓLOGO ALEMÃO: SEU LEGADO

Jürgen Habermas é autor de várias obras e desenvolveu uma visão inovadora a respeito das relações entre a linguagem e sociedade. Nascido em Düsseldorf, em 18 de junho de 1929. Cresceu em *Gummers Wachsen*, local onde seu pai foi presidente da câmara de indústria e comércio, filho de pais burgueses e sem destaque político, viveu num ambiente burguês e protestante, porém, o catolicismo era predominante na região.

Desde sua juventude, Habermas já tinha contato com a literatura marxista, já que em sua adolescência realizou várias leituras da literatura Alemã e ocidental, que até então tinha acesso restrito, em especial as obras de Rowohlt Verlag, Marx e Engels. (WIGGERSHAUS, 2006, p. 573).

Certamente, tais leituras o influenciou na juventude e em sua opinião, pois não demonstrou grande interesse pela política e esperava uma renovação intelectual e

moral nas eleições para o Parlamento Federal Alemão (*Bundestag*¹), todavia, ficou desapontado com os partidos políticos: Burgueses e Comunistas, já que mantinham as mesmas posturas, sem demonstrar qualquer ruptura com os ideais do passado.

Habermas era cético quantos aos partidos políticos e, sem se identificar politicamente com nenhum deles, dedicou seu tempo em estudar: Filosofia, Psicologia, História, Literatura Alemã e Economia em *Göttingen, Zurique, Bonn*, e outras cidades universitárias da Alemanha.

Os resultados de seus estudos começaram a se destacar com as publicações sobre Sociologia e Filosofia e também quanto as obras existentes, em especial, ao livro de Heidegger “Introdução à Metafísica” (*Einführung in die Metaphysik*), que Habermas produziu uma resenha crítica ao livro de Heidegger, ocasião em que ganhou destaque em 1953 pela crítica que fez. Na mesma época, conheceu os escritos de György Lukács (História e consciência de classe) e também de Max Horkheimer e Theodor Adorno quando leu a “Dialética do esclarecimento”, atento sobre a forma como esses dois autores abordavam o pensamento de Karl Marx.

Todavia, seu primeiro grande trabalho, veio com a publicação de 1954: “A dialética da racionalização. Do pauperismo na produção e no consumo” (*Die Dialektik der Rationalisierung. Vom Pauperismus in Produktion und Konsum*), conforme afirma Rolf Wiggershaus (2006, p. 576).

O primeiro grande artigo de Habermas, “*Die Dialektik der Rationalisierung. Vom Pauperismus in Produktion und Konsum*” (A dialética da racionalização. Do pauperismo na produção e no consumo) foi publicado em 1954 em *Markur* e já continha dois temas que deveriam permanecer essenciais em sua obra. De um lado, o tema já abordado na resenha crítica de Heidegger, da especificidade de uma racionalização social, de um corretivo prático-racionalista do progresso técnico. “As ciências do homem não têm justamente demonstrado que no grande empreendimento industrial é preciso pôr um limite à organização técnica e econômica para dar o espaço em que se desenvolverão as forças naturais e sociais? Esse conselho de proceder a uma racionalização social é, no entanto, num primeiro tempo restritivo: subtrair uma área à organização crescente para assegurar espaço àquilo que se desenvolve espontaneamente e não automaticamente. Esta sugestão não visa absolutamente organizar também essas energias. ” Por outro lado, o

1. O *Bundestag* (traduzido do alemão: Parlamento Federal) é o parlamento da República Federal da Alemanha, estabelecido pela constituição alemã de 1949.

pensamento de Habermas reunia a produção alienada e o consumo alienado na categoria da compensação.

Na interpretação de Wiggershaus (2006), Habermas reuniu nesse artigo parte da resenha crítica do livro de Heidegger que trata do problema da “racionalização social” e dos estudos realizados pelo sociólogo francês Georges Friedmann e outros sociólogos, e os reproduziu de maneira crítica, como prova da compensação do trabalho alienado pelo consumo alienado. Segundo o autor, Habermas se espanta com a postura dos sociólogos da época, que aceitavam como “normal” a relação de necessidade criada na sociedade consumista. E a explicação dessa relação, estava tanto na desinformação produzida pela “máquina publicitária”, quanto nas condições do proletariado arruinado².

Para Habermas (1983) uma das consequências da industrialização é suplantação do trabalho artesanal e a quebra da relação de intimidade entre o artesão e sua peça, quebrando assim, a ligação que existia em relação à dimensão na produção da obra e seu valor. Com isso, houve a quebra da relação cultural no processo de fabricação das coisas, utilizava os ensinamentos das interações por intermédio da normatividade das mediações linguísticas, como forma de esclarecimento do valor intersubjetivo perdido que o consume de massa produzia em cada indivíduo inserido nesse convívio, que se distanciava cada vez mais do modo de produção. Segundo Habermas quando o produtor é separado do seu produto, rompe-se o ciclo de exteriorização do trabalho alienado e no trabalho assalariado, “[...] a apropriação privada da riqueza socialmente produzida interrompe o ciclo normal da práxis” (HABERMAS, 2000, p.92). Ou seja, a força alienada através do trabalho assalariado, gera para o produtor (trabalhador) a perda de parte do produto (trabalho realizado), o qual é apropriado pelo capitalista. Essa apropriação do trabalho torna-se um produto morto e sai da esfera patrimonial do trabalhador, fazendo com que se interrompa bruscamente o ciclo normal da práxis. Logo, trabalhador é destacado da sua produção e, ao mesmo tempo, é cerceado de desfrutar de todas as forças dessa relação. Assim, o trabalho alienado passa a ser o motivador da

² “[...] o pauperismo representa apenas a condição do proletariado arruinado, o último estágio no qual se afunda o proletário que se tornou incapaz de oferecer resistência à pressão da burguesia” (MARX; ENGELS, 2007, p. 199).

ruptura do modelo da atividade produtiva, fugindo do conceito de práxis. Como potencial de emancipadora,

À vista disso agora o trabalho alienado não mais se desvia apenas do modelo, articulado em termos da estética da produção, de uma práxis satisfeita que reflui a si mesma, mas também do modelo, baseado do direito natural, da troca de equivalentes. Finalmente, o conceito de práxis deve abarcar ainda a “atividade crítico-revolucionária”, isto é, a ação política consciente, com a qual os trabalhadores associados rompem o feitiço capitalista do trabalho morto sobre o trabalho vivo e apropriam-se de suas forças essenciais, que foram alienadas de modo fetichista. Se a totalidade ética dilacerada é pensada como trabalho alienado e se essa cisão deve ser superada a partir de si mesma, então a práxis emancipadora tem de provir do próprio trabalho (HABERMAS, 2000, p. 93).

Essa inquietação de Habermas, sobre essa racionalidade social se mostra bastante atual, que nos arriscamos em tentar equiparar a alguns eventos que ocorreram não muito longe e que nos dias atuais ainda deixa rastro como é o caso da crise econômica atual ou até mesmo a famosa “bolha imobiliária³” de 2008 do mercado Norte Americano, na qual um grande contingente de pessoas agiu de forma conjunta e irracional, formando um ciclo vicioso. Assim, o mercado reagiu positivamente ao otimismo exagerado dos investidores, mais investidores foram atraídos ao mercado, com isso os investidores passaram também a alimentar o otimismo geral, que por consequência não suportou e assim a “bolha” estourou.

Para Wiggershaus (2006) na crítica que Habermas fazia do “consumo da compensação”, mantinha-se preso na crítica conservadora, mesmo quando concordava com os frankfurtianos.

Em sua crítica do consumo de compensação, em sua explicação da evolução funesta para um estado de alienação geral devido ao fato de terem sido dispensadas todas aquelas instâncias que impunham limites a essa dispensa graças ao respeito, Habermas concordava tanto com a acrítica conservadora da civilização quanto a com a de Frankfurt. Permanecia totalmente prisioneiro do pensamento conservador quando propunha, como solução do problema percebido, um novo estilo, uma nova vontade de civilização, a “cristalização de uma nova atitude” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 576-577).

³Essa bolha foi gerada pela especulação no mercado hipotecário, onde os bancos precisavam emprestar dinheiro e não tinha a quem, pois todos estavam em situações confortáveis, bons salários, bons empregos, etc.

Entretanto para o mesmo autor, Habermas mesmo ligado ao pensamento conservador, demonstra uma preocupação numa crítica da sociedade com foco na democracia.

Mas o sentido que ele dava a esses conceitos era diferente daquele dos teóricos conservadores. O que ele queria era, tanto quanto possível, tirar do trabalho seu caráter de alienação para que os consumidores se tornassem membros participantes de uma civilização (WIGGERSHAUS, 2006, p. 576-577).

Essa crítica habermasiana sobre a compreensão marxiana do trabalho, que aparece no comentário de Wiggershaus (2006), segundo o próprio Habermas (2012, p. 614, grifo nosso) está em constante transformação:

É com auxílio do conceito hegeliano de abstração que Marx analisa a dupla forma de mercadoria, enquanto valor de troca e valor de uso, bem como a transformação de sua forma natural em forma de valor: o valor de uso está para o valor de troca assim como a essência está para a aparência. Hoje em dia, isso nos traz dificuldades porque não podemos empregar cegamente os conceitos fundamentais não reconstruídos da lógica hegeliana; a discussão ampliada sobre a relação entre o Capital de Marx e a Lógica de Hegel tratou mais de aclarar essas dificuldades que de eliminá-las. Eis por não me aprofundei pela análise formal.

Já na participação dos membros na esfera do trabalho, o elemento de formação da vontade ainda não está caracterizado pela autonomia.

Enquanto as relações interativas na esfera do trabalho social são regidas de maneira tradicional, por meio de normas que tenham surgido naturalmente, os indivíduos mantêm diante dos outros e diante de si mesmas relações comunicativas que estabeleceram de maneira intencional. Também seria esse o caso se as relações sociais pudessem um dia ser determinadas por uma formação de vontade comum (HABERMAS, 2012, p. 615).

Habermas manteve-se alinhado ao pensamento da Escola de Frankfurt desde a década de 1930 e de sempre foi um notável defensor do exercício da Teoria Crítica, com uma certa oposição a algumas posições e de ser um crítico exigente, no tocante à crítica da razão instrumental, Habermas se aproximou de Adorno após seu texto sobre a crítica a obra de Heidegger e foi contratado como assistente de Theodor Adorno em 1956, mesmo com certa rejeição⁴ de Horkheimer que Adorno tinha grande consideração.

⁴ A rejeição de Horkheimer sobre Habermas pairava no sentido de que o Instituto seria ameaçado pelas ideias do jovem Habermas, tanto é que rejeitou sua tese de habilitação Frankfurt, cujo trabalho era um estudo sobre as “mudanças de estrutura e função da opinião pública burguesa”, que Horkheimer lhe impôs a condição que antes escrevesse um trabalho sobre Richter, que levaria nada menos que três anos

O que devia agradar a Adorno em Habermas era que ele sabia escrever: pois ele se queixava várias vezes da carência do Instituto quanto a pessoas capazes de fazê-lo. Habermas também se havia feito notar por uma crítica profunda de Heidegger – que Adorno só criticou violentamente a partir dos anos 60 (WIGGERSHAUS 2006, p.578)

A evidência dessa preocupação de Horkheimer com a chegada de Habermas é demonstrada por Wiggershaus (2006, p. 579) na seguinte afirmação:

Segundo Habermas, em sua retrospectiva (*Ästhetik und Kommunikation* 45-46,128): “Horkheimer tinha um grande medo de que fôssemos ao porão do Instituto abrir o caixote que continha uma série completa da revista.” “Para mim, não havia teoria crítica nem sequer a menor doutrina coerente. Adorno escrevia ensaios sobre a crítica da civilização e organizava, de vez em quando, seminários sobre Hegel. Ele ressuscitava uma certa essência marxista, e só. [...]”.

O jovem Habermas agora membro do Instituto de Pesquisas Sociais, passa a desenvolver inicialmente um trabalho com a colaboração de Adorno que recebe o nome de “A doença crônica da reforma universitária” (*Das chronische Leiden der Hochschulreform*) que seria um relatório sobre um estudo empírico realizado a realidade das universidades do fim do século XVIII e do começo do século XIX (WIGGERSHAUS, 2006).

Com o passar do tempo, Habermas seguindo próprios passos, formula suas críticas aos autores de Frankfurt sobre a abordagem referente aos conceitos de “razão, verdade e democracia” e sua crítica “centra-se no fato de que Horkheimer e Adorno não foram capazes de revogar, criticar e substituir esses conceitos ultrapassados de razão histórico-filosófica” (MENEZES, 2014, p. 36).

Aqui se identifica uma primeira possibilidade de Habermas se tornar um crítico e renovador do pensamento da primeira geração da Escola de Frankfurt, tendo Adorno e Horkheimer seus principais expoentes numa perspectiva da teoria estética e também da filosofia da história de Walter Benjamim. Enquanto que Habermas defende as possibilidades da razão comunicativa.

Habermas além de participar do Instituto de pesquisa, assume em 1965 a cátedra em Frankfurt, que até então era ocupada por Horkheimer. Segundo

de sua vida, fazendo com que Habermas desistisse da ideia e Horkheimer conseguiu o que queria (WIGGERSHAUS, 2006, p.590).

Wiggershaus (2006), com sua obra *Conhecimento e interesse*, abre sua aula inaugural e atinge bastante destaque. Wiggershaus (2006) noticia que Habermas ao assumir a cátedra de Horkheimer, em sua aula inaugural, deixa claro que irá desenvolver uma nova teoria da sociedade desapegada de fundamento idealista. Assim, Habermas busca na metodologia das ciências do espírito a relação entre linguagem e ação instrumental, visto que os indivíduos buscam atingir a objetividade por meio delas. Enquanto que, na metodologia das ciências humanas, ele aponta uma relação entre linguagem e interação na qual a relação é entre sujeitos sem a intenção de dominação dos envolvidos.

Na década de 1970, Habermas avança no seu projeto que avalia a teoria da evolução social, mais adiante se consolida na conhecida "*Teoria da Ação Comunicativa*". Seu primeiro enfoque se dá nas "*ciências reconstitutivas*"⁵ para depois enveredar pelos estudos da Psicogenética nos trabalhos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, de demonstração de uma racionalidade comunicativa como meio de enfrentamento a racionalidade instrumental e suas consequências que exerce na moral e nos padrões éticos e jurídicas.

Nesse caminho, Habermas traça os fundamentos da pragmática comunicacional, que permite "[...] explicar, com base na relação entre o significado literal e o significado contextual das ações de fala, a razão pela qual é preciso adicionar a concepção de mundo de vida ao conceito de agir comunicativo" (HABERMAS, 2012, p. 486).

Esse período é precedido da conclusão de uma importante obra, que é "*Conhecimento e interesse*", em 1968, que influencia fortemente no mundo cultural alemão. Nessa obra fica evidente a influência da psicanálise freudiana, fazendo com que Habermas dedique um capítulo sobre a "*crítica psicanalítica no sentido em Freud*"

⁵ "A teoria da evolução social de Habermas foi produzida ao longo da década de 1970, primeiro, com relação às 'ciências reconstitutivas' e, posteriormente, por meio do conceito de aprendizagem extraído da psicologia do desenvolvimento de Piaget e Kohlberg, conjuntamente com a utilização dos clássicos da sociologia, os quais receberam maior ênfase na obra magna de 1981. Desse modo, os dois textos limites para o empreendimento da 'reconstrução' da teoria da evolução social assinalados neste capítulo são: Para a reconstrução do materialismo histórico, de 1973, e Teoria da ação comunicativa, de 1981, passando por outros textos da década de 1970" (NOBRE, 2012, p.65).

(HABERMAS, 2015, p 322) e destaca a ciência humana caracterizada por um interesse emancipatório e sugere como um possível modelo a ser seguido por uma ciência social que busca o desenvolvimento do indivíduo, tal o interesse de Habermas pela psicologia está associado ao período em que trabalhou como assistente de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisa Social nos anos de 1956. Entretanto, merece destaque o especial interesse pela psicanálise para fundamentar o projeto emancipatório que visa criar uma teoria da sociedade para protegê-la das patologias da sociedade capitalista contemporânea (projeto já pretendido pelos velhos frankfurtianos), como também para possibilitar uma forma de emancipação humana (também já pretendida por Marx).

Habermas assume a direção do Instituto Max Planck na Baviera, em meio a esse contexto e marcado por essas influências, lança após três anos a obra: *“Para a reconstrução do materialismo histórico”* em 1973. Obra que trata de uma releitura da concepção marxista do materialismo histórico, abordando o desenvolvimento de estruturas normativas da história que estão ligadas a seu trabalho sobre a teoria do agir comunicativo. Como também analisa o desenvolvimento moral e identidade do Eu, e as sociedades complexas na formação de uma identidade de si mesmas, demonstrando criticamente o papel das forças produtivas e a evolução social nos processos de aprendizagem individuais e coletivas. Após esse período lança a Teoria da Ação Comunicativa.

É por meio da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) que Habermas atinge o ponto central do paradigma da comunicação e da intersubjetividade, que se contrapõe a ação estratégica. O caminho para se chegar na TAC inicia nas obras que envolve a Teoria do Agir Comunicativo, Consciência Moral e Agir Comunicativo, no Discurso Filosófico da Modernidade e Pensamento Pós-Metafísico.

A TAC foi concluída e publicada em 1981, por meio de dois extensos volumes, sendo cada um com mais de 500 páginas: No primeiro volume, Teoria da Ação Comunicativa I. Racionalidade da Ação e Racionalização Social (*Theorie des Kommunikativen Handelns. Handlungsrationality und Gesellschaftliche Rationalisierung*); e o

segundo como Teoria da Ação Comunicativa II. Crítica da Razão Funcionalista (*Theorie des Kommunikativen Handelns II. Zur Kritik der Funktionalistischen Vernunft*).

A TAC é considerada uma teoria da sociedade em que analisa o sistema do dinheiro e do poder considerado como forma de ação estratégica, que domina e disciplina o mundo das interações sociais, por Habermas chamado de mundo da vida, é nesse ambiente que a espécie humana transita entre o meio natural e orgânico e o meio social e da cultura, ambiente próprio para o desenvolvimento da Ação Comunicativa que busca na intersubjetividade o fio condutor capaz de conduzir ao entendimento e ao respeito mútuo.

Habermas busca inspiração na teoria da racionalização de M. Weber que identifica os imperativos impostos pelo sistema do mercado financeiro e do sistema político, com uma transformação paulatina dos dogmas sagrados numa linguagem, tais influências são importantes no desenvolvimento do conceito de mundo da vida e seu desdobramento na interação entre o mundo sistêmico e o mundo da vida.

Segundo Maria de Sousa Pereira Coutinho (2002)⁶, Habermas considera que não somente Max Weber, como também Herbert Marcuse, Teodoro Adorno e Max Horkheimer, não conseguiram entender por completo os motivos e interesses da razão capitalista e seus desdobramentos sobre a racionalidade das instituições da vida moderna.

Habermas considera, porém, que Weber não foi o único pensador que, ao construir a racionalização em termos de um crescente predomínio da ação racional em relação a fins, não captou, adequadamente, a seletividade da racionalização capitalista nem as suas causas. Também Horkheimer e Adorno, por tê-lo seguido, em aspectos essenciais do seu pensamento, se viram obrigados a negar a presença da razão nas estruturas e nas instituições da vida moderna, não se dando conta da dinâmica que se oculta por detrás do processo de “colonização” (COUTINHO, 2002, p. 253).

⁶ Coutinho (2002, p. 254) assim preleciona: “Habermas, considera que os pensadores da Escola de Frankfurt não foram capazes de se apropriarem das reflexões de Weber por forma a darem-se conta da dinâmica que se oculta por detrás do processo de “colonização” presente nas sociedades actuais. E, portanto, como todas as formas de diagnóstico crítico, também eles avaliaram as “patologias” das sociedades actuais apenas em função do nível de desenvolvimento da racionalidade humana e nunca como desvios em relação a um ideal, necessariamente pressuposto como padrão categorial de uma forma de sociedade sã. Aqueles pensadores não se deram conta do carácter ambíguo da racionalidade da sociedade e da sua superestrutura cultural e ideológica”.

Numa visão habermasiana, tanto Adorno, Horkheimer e mesmo Marcuse utilizaram a perspectiva adotada por Max Weber sobre a sociedade moderna. Visto que num processo de racionalização formal, uma das consequências que poderá ocorrer é tornar as relações puramente mercadológicas. É certo que para os pensadores tradicionais da Escola de Frankfurt, um dos motivos da “perturbação” que sofria as sociedades modernas era a força que a razão instrumental exercia sobre as ações sociais.

Habermas considera que a racionalização de que falava Weber é o alicerce principal da “reificação” e da alienação social nas sociedades modernas do capitalismo avançado: “Com o exemplo da recepção da teoria Weberiana da racionalização, de Lukács a Adorno, fica evidente que a racionalização social sempre foi concedida como reificação da consciência” (Habermas, 2012, p. 685).

Por consequência, quando o sujeito fica submetido à racionalidade científica e à objetividade da técnica, cria-se um individualismo unilateral que dita a conduta do indivíduo e gera uma ordem comunicativa unilateral e racionalizada em favor de um estilo de vida determinado pela especialização, fazendo com que o indivíduo distancie de sua liberdade e emancipação⁷.

Assim, Habermas contribui enormemente para o desenvolvimento de uma nova versão da Teoria Crítica da sociedade, que até então era pauta na ótica de Horkheimer sobre o pensamento do marxismo da época. Como também passa a ser crítico revisor da Escola de Frankfurt.

⁷ “Em linhas gerais, Habermas está de acordo com esta análise da sociedade moderna e faz desembocar a sua Teoria do agir comunicativo num diagnóstico histórico fundado no risco de ver o mundo vivido “colonizado” pelos sistemas organizados em função de uma racionalidade fins-meios, considerando, ainda, que a tendência para o triunfo das ações instrumentais é a “perturbação” que ameaça a vida da nossa sociedade” (COUTINHO, 2002, p. 253).

2.2. HABERMAS E O INSTITUTO DE PESQUISA DE FRANKFURT

A escola de Frankfurt foi fundada em 1924, sob o patrocínio de Félix Weil que propôs inicialmente o nome da entidade para ser chamado de "Instituto para o Marxismo", porém não foi concretizado por conta do medo existente na época contra o comunismo no meio acadêmico alemão, nos anos de 1920 a 1939, como também pelo fato de que seus membros "não adotarem o espírito e a letra do pensamento de Marx e do marxismo da época". Daí, passou a ser chamado de "Instituto para a Pesquisa Social", conforme afirma Matos (1993, p. 12, grifo nosso):

A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 por iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Antes dessa denominação tardia (só viria a ser adotada, e com reservas, por Horkheimer na década de 1950), cogitou-se o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social. Seja pelo anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos 1920-1939, seja pelo fato de seus colaboradores não adotarem o espírito e a letra do pensamento de Marx e do marxismo da época, o Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo.

Conforme afirma Matos (1993), o Instituto surge para suprir uma carência nos meios acadêmicos da época, sobre a pesquisa dos movimentos trabalhista e as ideias socialista vigentes, sendo considerado como o nascedouro dos estudos da teoria crítica.

No início, o fundador até cogitou em atribuir o comando da escola a Horkheimer e Adorno, porém seu primeiro diretor foi Carl Grünberg que presidiu o Instituto no período de 1923 a 1930, cujas publicações eram chamadas de Arquivos Grünberg com foco na história do socialismo e do movimento operário, pautada pela tradição marxista e nas mudanças estruturais do sistema capitalista e nos movimentos operários.

Somente a partir de 1931, o jovem Horkheimer assume a direção do Instituto e as publicações passam a ser a Revista para a Pesquisa Social, tendo como destaque a mudança no perfil das publicações, agora com foco numa análise dos problemas do capitalismo moderno, calcada numa crítica a teoria tradicional para compreender melhor o mundo e suas relações.

A preocupação inicial de Horkheimer no comando do Instituto foi em elaborar “um esboço de uma teoria materialista, social-psicológica dos processos históricos societários” (FREITAG, 1993, p. 14).

Tais estudos são considerados como críticos, por conta de se diferenciarem dos estudos tradicionais de sociologia e filosofia realizados até então com foco no pensamento da identidade e da não contradição. É bem verdade que, a articulação de uma teoria crítica, como categoria e como proposta para legitimação, busca amparo na teoria da tradição racionalista, ainda presente na Escola de Frankfurt que retorna ao criticismo kantiano, como também pela dialética hegeliana, pelo subjetivismo freudiano que se transformou na reformulação do materialismo histórico marxista. Sempre com atenção e mantendo uma certa distância em relação ao marxismo ortodoxo, porém, ainda ligado com as ideias revolucionários, utópicos e emancipatórios.

Com relação a Habermas e a Escola de Frankfurt, convém destacar que é considerado como membro da segunda geração e tinha como objeto de estudo a crítica ao positivismo, a discussão sobre a indústria cultural, as formas de legitimidade do Estado, mantendo assim, também um certo distanciamento em relação ao marxismo ortodoxo, como acontece em sua obra “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico”, quando discute uma perspectiva filosófica do materialismo histórico e suas estruturas normativas e o problema da legitimação do Estado.

Habermas se manteve fiel ao projeto da escola, cuja base era uma teoria social crítica com intenções práticas, contribuiu muito para o enriquecimento teórico da Escola de Frankfurt e a formação de uma nova perspectiva da Escola com certa dose de renovação teórica, conforme destaca Menezes (2014, p. 37-38):

Habermas representa uma nova perspectiva para a Escola de Frankfurt. De certo modo, pode-se dizer que ele trouxe uma contribuição *sui generis* nas relações entre a Escola e a sociedade, principalmente no que tange à elaboração de uma epistemologia da comunicação.

[...]

Há, sem sombra de dúvida, diferenças entre o pensamento habermasiano e a primeira geração da Escola de Frankfurt. Deve-se observar que Habermas retoma um tema esquecido pela primeira geração de Frankfurt, no que se refere à teoria da emancipação em que irá fundar as bases de sua epistemologia da comunicação. A divergência neste momento situa-se em

relação a Lukács e Marx, que atribuem, ao trabalho, este caráter emancipador, ao passo que Habermas o recoloca na linguagem.

Há uma outra divergência em relação aos frankfurtianos que nos parece crucial no que tange a dois conceitos fundamentais do pensamento habermasiano: mundo-da-vida e mundo sistêmico. Segundo Ingram (1993) estes dois conceitos se interpenetram e podem ser mediados linguisticamente, ao passo que em especial para Adorno, há uma contradição dialética entre “mundo-da-vida” e sistema.

Assim, a Escola de Frankfurt surge como um berço da Teoria Crítica, tendo Horkheimer e Adorno como seus principais transformadores, por conta do importante programa desenvolvido em suas pesquisas e tendo Habermas como seu revisor e principal crítico pela força de suas pesquisas de cunho interdisciplinares, estabelecendo uma nova relação entre a filosofia e as ciências humanas.

Desse modo, Habermas mesmo sendo considerado como membro da segunda geração da chamada Escola de Frankfurt, mantém uma posição de destaque pela elaboração de uma epistemologia da comunicação, que detém inegáveis vínculos com pensamento crítico da Escola, todavia passa a ser considerado também seu exímio crítico e revisor. Assim ele retoma o caminho de uma teoria crítica da sociedade numa nova versão, com a mudança de paradigma de razão instrumental para a razão comunicativa.

2.3 - HABERMAS E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA CRÍTICA.

Nobre (2004) em sua obra a Teoria Crítica traça uma distinção entre os conceitos de “Teoria” e “Prática”. Sendo a Teoria compreendida como a possibilidade de explicar ou compreender um “determinado fenômeno” ou “conexão de fenômenos”, pois visa explicar as coisas com elas são, enquanto que a Prática “*seria uma aplicação da teoria*” e nos mostra como as coisas deveriam ser e não são, deixando claro que existe uma lógica diferente na concepção do conceito de Prática e Teoria, o que justifica a ideia de contraposição entre os termos, sob pena de se extinguir “*as dimensões fundamentais da vida humana*” que é o “*conhecer e o agir*”.

Os critérios da Teoria Crítica, sob a ótica de Nobre (2004) é que “ a Teoria crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um

conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro *modo*), *mas questiona o sentido de 'teoria' e de 'prática' e a própria distinção entre esses dois momentos*" (NOBRE, 2004, p. 9). Assim, a Teoria Crítica busca analisar o que de concreto acontece no mundo, sem ser confundida como "utópica", pois busca a realização de uma emancipação da sociedade, tendo a "crítica" como modo de aprimoramento.

Vê-se já que a Teoria Crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela (NOBRE, 2004, p. 11).

Deste modo, é inegável a complexidade que Teoria Crítica enfrenta em refletir a realidade capitalista, tendo como meta a compreensão da realidade para se chegar ao esclarecimento.

Com base nessas considerações, nos permite uma visão do contexto histórico-político da época do surgimento da "Escola de Frankfurt" e seus principais fundadores, destacando que a expressão "Teoria Crítica" foi inicialmente apresentada por Max Horkheimer em 1937 na obra "Teoria Tradicional e Teoria Crítica".

A Teoria Crítica ganha fôlego com o resultado de vários artigos publicados na revista criada pelo Instituto de Pesquisa que foi emigrado para os Estados Unidos, por conta do fechamento de sua sede original em Frankfurt pelo governo nazista em 1933. Naquela época, além de confiscar a biblioteca do Instituto de Pesquisa, o governo decretou o fechamento do prédio por entender que suas atividades eram contrárias aos interesses do Estado.

Assim, Horkheimer fugindo do movimento antissemítico que crescia na época, cuidou de criar fora da Alemanha, outras filiais do Instituto (Genebra, Londres, Paris e Nova Iorque).

Barbara Freitag⁸ (1993) ensina que a Teoria Crítica "renasce" com as novas publicações sobre a Escola de Frankfurt feitas por Tiedemann, A. Schmidt, Habermas,

⁸ A autora destaca que "Habermas se preocupa em retomar o debate de conteúdo da obra de Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse em vários ensaios e conferências, criticando, discutindo-os,

Wellmer, Buerger e outros; o que a autora denomina de “*quarta fase de trabalho*”, sendo que um grupo era formado por A. Schmidt e Tiedemann que irá cuidar da reconstrução, preservação e revisão dos trabalhos de Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse. O outro formado por Buerger, Wellmer com destaque especial para Habermas, que irá dar continuidade de modo original aos pensamentos dos mestres, “não hesitando em criticá-los e superá-los.” E sendo Habermas seu principal expoente na revisão da Teoria Crítica com foco na “reformulação da teoria crítica de Frankfurt que permita uma saída do impasse ao qual foi conduzida especialmente por Adorno” (FREITAG, 1993, p.27-28).

Todavia, não se pode desconsiderar os estudos realizados por Horkheimer na década de 1930 que adotou como paradigma a teoria crítica de Marx. O próprio Horkheimer já havia conceitualizado as ideias do Marxismo o que define como Teoria Crítica em sentido amplo, e na medida em que Horkheimer passa a reinterpretar os ensinamentos de Marx em cotejo com o momento histórico em que vive, conceitua como *Teoria Crítica em sentido restrito*.

Numa forma de “retrospectiva”, as bases da teoria crítica formaram-se em três etapas: a primeira iniciada por Horkheimer antes e durante a Segunda Guerra Mundial e finalizada com o retorno na década de 1950 de Adorno e Horkheimer ao Instituto de Pesquisa em Frankfurt; a segunda se inicia com a reconstrução do Instituto quando Adorno assume a “direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvimento em sua teoria estética numa versão especial da teoria crítica”; a terceira e última, com a presença de Habermas que passa a liderar os trabalhos com foco na mudança de paradigma via teoria da ação comunicativa. (FREITAG, 1993, p. 30)

A Matriz da Teoria Crítica possui como fundamento o capitalismo segundo Marx, que a partir do Séc. XV a sociedade passa a adotar uma nova postura, uma vez que a migração do homem do campo para as cidades faz surgir a figura do operário, e

transcendendo-os (*Philosophisch Politische Profile*, 1971, *Politik, Kunst Religion*, 1978, *Kleine Politische Schriften*, 1981, *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, 1985)” (Freitag, 1993, p.28).

já que a nova sociedade vive a base de trocas, o “operário” *vende* sua força de trabalho em função do salário, mantendo assim as desigualdades e o ideal Burguês da *troca justa* que é a base do sistema capitalista.

Um dos princípios da Teoria Crítica é a orientação para *emancipação*, que visa mostrar que essa lógica do “capital” é perversa e que “promete e não realiza” os ideais de liberdade e igualdade. É papel da Teoria constantemente ser renovada é buscar compreender a natureza do mercado capitalista, não se prendendo em teses imutáveis para analisar a distribuição do poder da riqueza, do Estado, entre outros aspectos.

É nessa linha de raciocínio, que a Teoria Crítica tem como crucial a análise das estruturas reais e não ficar limitada no modo de dizer como as coisas funcionam, já que busca a emancipação dos indivíduos. Porém, é na *Dialética do Esclarecimento*⁹, obra de Adorno e Horkheimer, que se percebe uma nova abordagem da Teoria Crítica na perspectiva da indústria cultural.

Nesse sentido, procurou-se enfatizar neste capítulo, as abordagens de Habermas sobre a Teoria Crítica e em suas interações com a Escola de Frankfurt na análise crítica dos pensadores da escola com uma nova roupagem, ancorada numa perspectiva da razão comunicativo, para traçar um olhar mais aprofundado da concepção da Teoria Crítica. Assim, nos leva a compreender a sociedade não somente como ela é hoje, mas também como melhor que ela poderia ser, já que a teoria crítica oferece meios para analisar a sociedade ocidental em suas potencialidades que ainda não foram realizados e que poderiam acontecer.

⁹ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

3 - O PARADIGMA HABERMASIANO E SUAS RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS: POR UMA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Segundo Freitag (1993, p. 340) o tema Iluminismo ou Esclarecimento (*Aufklaerung*) está presente em praticamente todos os autores que pensaram a dialética da razão e a crítica à ciência. Todavia, o tão esperado esclarecimento que levaria “à autonomia e à autodeterminação”, sucumbiu e gerou certo desencantamento, surgindo na verdade com as novas descobertas um controle sobre o indivíduo lhe impingindo certa repressão controlada pela racionalidade instrumental. O brilhante diagnóstico realizado pelos pensadores de Frankfurt passou a demonstrar que o homem havia perdido a capacidade de pensar criticamente o mundo em que estava inserido. Pois o poder econômico impulsionado pela ciência e pela técnica passou a dominar o processo social.

Segundo Boufleuer (2001, p.14), Habermas busca desenvolver uma teoria crítica com maior abrangência que as demais, que passa a ser pautada na subjetividade do indivíduo, envolvendo além da mudança no paradigma, que contempla a relação sujeito-objeto e a relação intersubjetiva entre eles, a inclusão dos elementos prático-moral e do elemento estético-expressivo. Segundo o autor essa mudança de paradigma proposta por Habermas, envolve o parâmetro de racionalidade e de crítica, que está relacionada com o sujeito cognoscente que não mais se interessa na proposta reiterada da relação sujeito-objeto, vai além, pois seu foco passa a ser a relação intersubjetiva entre os sujeitos na busca se entenderem sobre algo.

A proposta habermasiana, reconstrói e cria uma nova visão na dimensão da descrição pragmática da linguagem, que direciona a linguagem como ferramenta para se alcançar a comunicação plena, possibilitando a superação das neuroses e se chegar a integração social por meio de uma linguagem consensual. Os elementos básicos do processo comunicativo, tais como: emissor, receptor, código, canal e referente, não são suficientes nessa nova perspectiva da comunicação, pois a base de efetivação da comunicação muda da relação subjetiva para a intersubjetiva que depende fortemente dos sujeitos no processo do agir comunicativo.

O agir comunicativo passa a ser uma ação voltada para o entendimento mútuo, que se transforma num acordo entre os participantes em superação ao agir estratégico.

Ao contrário, falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a negociar sobre a situação e as consequências esperadas (HABERMAS, 1989, p. 165).

Note-se que na busca do entendimento mútuo, a linguagem passou a ser um elemento central, já que os sujeitos já nascem com a capacidade da linguagem para se relacionar com o mundo, com isso o agir que emerge dos processos de comunicação passou a promover as ações que foram promovendo o entendimento entre as pessoas, isso fez com que ocorresse uma mudança no foco da análise do sujeito no mundo da vida.

Segundo Martinazzo (2005), Habermas se torna um pensador participante do movimento denominado *reviravolta linguística*, cuja temática é superar o pensamento metafísico e logocentrista focado no primado clássico da teoria ante a prática, do sujeito diante do objeto.

A tentativa de superar o pensamento metafísico e logocentrista fez de Habermas um dos pensadores que integrou o movimento denominado de reviravolta linguística que evoluiu para a chamada *guinada pragmática universal*, desbancando, dessa forma, a postura logocentrista do primado clássico da teoria ante a prática, do sujeito diante do objeto (MARTINAZZO, 2005).

Essa *reviravolta linguística* influenciou a linguagem no mundo da vida e gerou uma mudança radical no pensamento filosófico moderno, que segundo Habermas essa mudança na avaliação dos sinais linguísticos introduziu uma nova forma de interpretá-los que passou a possuir *uma dignidade própria* na forma do agir comunicativo diante de falantes e ouvintes.

A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constituiu um corte de igual profundidade. A partir daquele momento, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquiriram, como reino intermediário dos significados

linguísticos, uma dignidade própria. Já que na filosofia da consciência o que se levou em conta foi a grandeza interior do sujeito, seu íntimo, suas experiências subjetivas. A atividade do pensamento se articulou com ser autoconsciente, numa relação monológica. Daí se extraiu que a teoria do conhecimento como filosofia era tida como a primeira, e que abordou o mundo de forma explicativa. E a linguagem passou a operar no plano das funções representativas.

A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2000, p. 437).

Por outro lado, a filosofia da linguagem passou a privilegiar o exterior, a considerar o meio externo, o espaço público envolvido no processo das mediações linguísticas na busca de efetivar a finalidade da comunicação dialógica. A linguagem passou a ser o meio para a interação dos indivíduos, que desde sempre estivesse presente no processo de articulação entre os indivíduos. Agora ganha destaque porque é a peça chave na compreensão comunicativa. A comunicação passa a ser o motor da linguagem, onde indivíduos competentes linguisticamente atuam interativamente na busca do consenso. Pois, “a razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética”. (HABERMAS, 2000, p. 437).

Essa mudança de paradigma não se tornou a inversão dos mundos. Entretanto, essa passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem gerou a superação da metafísica, e com isso permitir a investigação do problema da individualidade. Porém, para a filosofia da consciência, segundo Habermas, a questão ainda é insolúvel e Habermas indica quatro motivos de sua crítica à subjetividade, a saber (HABERMAS, 1990, p.53-54):

a) Quem escolhia a autoconsciência como ponto de partida para a análise da autorreferência do sujeito cognoscente, era levado a discutir, desde a época de Fichte, a seguinte objeção: a autoconsciência não pode ser um fenômeno

originário, pois a espontaneidade da vida consciente não consegue assumir a forma de objeto sob a qual ela deveria ser subsumida para que pudesse ser detectada no momento em que o sujeito se debruça sobre si mesmo. Esta pressão fundamental dos conceitos em direção à objetivação e auto-objetivação serve desde os tempos de Nietzsche como alvo para uma crítica ao pensamento objetivador ou a razão instrumental, que se estende aos contextos vitais modernos em geral.

b) Desde a época de Frege, a lógica e a semântica deram um rude golpe na concepção da teoria do objeto que resulta da estratégia conceitual da filosofia da consciência. Pois, os atos do sujeito vivenciador, agente e sentenciador somente podem referir-se a objetos - objetos intencionais, nas palavras de Husserl. Todavia, este esboço de um objeto representado não faz jus a estrutura proposicional dos estados de coisas pensados e enunciados.

c) O naturalismo duvida, além disso, que seja possível tomar a consciência como base, como algo incondicional e originário: foi preciso fazer uma concordância entre Kant e Darwin. Mais tarde ofereceram-se “terceiras” categorias, através das teorias de Freud, Piaget e Saussure, que escaparam ao dualismo dos conceitos fundamentais da filosofia da consciência. Através das categorias tais como: “corpo capaz de expressão”, “comportamento”, “ação” e “linguagem”, é possível. Introduzir relações com o mundo nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está introduzido, antes mesmo que este possa relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo.

d) Tais considerações e reservas tiveram que aguardar a guinada linguística para encontrar um solo metódico firme. E esta deve a sua existência a um afastamento - já marcado por Humboldt -em relação a ideia tradicional, de acordo com a qual a linguagem devia ser representada segundo o modelo da subordinação de nomes a objetos e compreendida como um instrumento de comunicação ao que permanece fora do conteúdo dos pensamentos.

Logo, a mudança nos rumos da fundamentação, ocorre pela ruptura da ideia de linguagem na sua função representativa de objetos e estados de coisas. A descrença no paradigma da representação gerou uma aproximação da ideia de linguagem quando articulada a função comunicativa. Nesse passo, a virada linguística trouxe a recuperação compreensiva da linguagem e abriu caminho para os estudos a partir da dimensão da fala, o que gerou uma avaliação mais ampla, deslocando para o espaço público o problema da verdade.

As relações entre linguagem e mundo, entre proposições e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstutivo dos linguistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. Pois, as regras, segundo as quais os signos são encadeados, as frases formadas e os enunciados produzidos, podem ser deduzidas de

formações linguísticas que se apresentam como algo já existente (HABERMAS, 1990, p.15).

Nesse contexto, Habermas (1990) define que surge um movimento circular na forma do agir comunicativo e o mundo da vida como produto desse agir, essa influência passou a ser conhecido como *Guinada Linguística* que provocou uma mudança estrutural de paradigmas, ao colocar o filosofar numa base metódica mais segura, libertando-o das aporias das teorias da filosofia da consciência e preparando “os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p.53).

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p. 56).

Conclui-se que a mudança do paradigma filosófico passou a ter como base a ideia que é na linguagem, o ponto de partida para filosofar sobre algo, já que no processo de comunicação humana a linguagem é sua questão de existência. Frise-se, não apenas nas ações da fala, mas também, nas ações que promovem o entendimento entre as pessoas.

Uma das contribuições de Habermas é mostrar que no processo comunicacional na busca do entendimento a Ética do Discurso cria uma nova possibilidade de integração social contemporânea, já que numa situação comunicacional estarão presentes as bases para um debate autêntico, pautada na linguagem focada como meio para se chegar ao consenso, ao entendimento, a integração social e as pretensões universais de validade.

Habermas considera essa interação comunicativa das pessoas como fonte geradora do consenso, que irá conduzir o encaminhamento dos fatos e também das normas de regência nas posturas sociais. A importância da linguagem é tamanha que Habermas confere um enorme estudo sobre a Teoria dos atos de Fala de Austin e Searle na elaboração de uma pragmática universal.

Assim, o novo paradigma, agora albergado na intersubjetividade e com foco no entendimento, faz com que os sujeitos envolvidos na interação, agora *capazes de fala e de ação*, entendam-se mutuamente em suas interações, já que a metafísica não responde mais as formulações que irão surgindo, e agora, este novo paradigma inicia um caminho pós-metafísico, que adiante dedicaremos mais detalhes no decorrer da pesquisa sobre essa abordagem.

3.1 - O PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO: A INTERSUBJETIVIDADE DA FALA

Reagindo as novas formas de interpretação do pensamento metafísico, Habermas publica uma série de *estudos filosóficos* intitulados de **Pensamento Pós-Metafísico**¹⁰, nesses estudos o autor traça um conceito *cético de razão* e questiona *até que ponto a filosofia do século XX é moderna*. Assim, declina a motivação para continuação do pensamento filosófico, mesmo com o fim do período do pensamento metafísico.

Segundo Habermas (1990), o conceito *metafísico* está caracterizado pelo pensamento de um idealismo filosófico que inicia sua linhagem em Platão, passa por Plotino, Agostinho, Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, chega a Descartes, Spinoza e Leibniz, até Kant que surgem Fichte, Schelling e Hegel. Após esse período, surgem os movimentos *antimetafísicos* que têm suas bases de sustentações no materialismo antigo, no ceticismo, no nominalismo da alta idade média e no empirismo, que não rompem totalmente com o pensamento metafísico.

É na crítica à filosofia da consciência, que Habermas prepara seu caminho para o pensamento pós-metafísico, já que a máxima cartesiana: *penso, logo existo* não dá mais conta para explicar a realidade dinâmica da época, que por mais de dois séculos a filosofia da consciência foi o palco dos debates científicos, que muda de rumo para o território do pensamento pós-metafísico.

No espectro de validez da prática cotidiana de entendimento aparece a racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para desfigurações de formas de vida,

¹⁰ Traduzida do original alemão: *Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aufsätze*. Editora tempo brasileiro, Rio de Janeiro.

caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade (HABERMAS, 1990, p. 60).

Habermas (1990) destaca o trabalho dos linguistas como crucial e de grande importância, pois representa uma mudança paradigmática que surge com a guinada linguística, já que daí surge uma mudança na forma hermenêutica e linguísticas do pensar filosófico, pois é na linguagem e não mais na consciência a base na produção do conhecimento, tendo o pensamento filosófico, necessariamente, que considerar a ação do sujeito, a linguagem e o contexto social.

A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de igual profundidade. A partir deste momento, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstrutivo dos linguistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. Pois, as regras, segundo as quais os signos são encadeados, as frases formadas e os enunciados produzidos, podem ser deduzidas de formações linguísticas que se apresentam como algo já existente. Deste modo, não somente a filosofia analítica e o estruturalismo constroem para si uma nova base metódica; a partir da teoria husserliana do significado constroem-se pontes em direção à semântica formal (HABERMAS, 1990, p.15, grifo nosso).

Nessa nova perspectiva, Habermas (1990) assevera que os sujeitos se deparam com uma realidade linguística diferenciada, eis que, agora enfrentam um mundo “aberto e estruturado linguisticamente e se nutrem de contextos de sentido gramaticalmente pré-moldados” (HABERMAS, 1990, p. 52), que se submetem ao predomínio da linguagem na demarcação dos limites e possibilidades para as interações no mundo da vida e sua inclusão na busca do entendimento de uma comunidade linguística.

Agora, cabe a cada sujeito participante desta comunidade, seu papel ativo frente a nova realidade e as novas interações de sujeitos sociais linguisticamente na prática do agir comunicativo, e é por meio da fala que o sujeito expõe sua dimensão linguística. Segundo Habermas (2012) o elemento de maior relevância da força ilocucionária dos atos fala, no panorama da Ação Comunicativa, são os seus aspectos pragmáticos, já que no ato de fala estão presentes além do conteúdo proposto, existe uma ação simultânea, ou seja, falamos algo, fazendo algo também. E nesse sentido,

Habermas se socorre da teoria dos atos de fala de Austin e Searle, para caracterizar a dimensão performativa das expressões linguísticas.

Quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como a totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade de relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado) (HABERMAS, 1989, p. 41).

Diante dessa nova necessidade e dessa maior intersubjetividade, Habermas (1990) aponta os traços da racionalidade comunicativa como forma de oposição a constante influência da racionalidade instrumental que exerce o controle dos motivos e da moralizada da ação que se ocupa exclusivamente em encontrar os meios mais apropriados para alcançar um determinado fim, sem, contudo, preocupar-se em avaliar o próprio fim em detrimento das normas e regras práticas-morais, éticas, jurídicas e outras.

O pensamento totalizador, voltado ao uno e ao todo, é posto em questão pelo novo tipo de racionalidade metódica que se impõe desde o século XVII, com o aparecimento do método experimental das ciências da natureza, e desde o século XVIII, com o formalismo na teoria moral, no direito e nas instituições do Estado de direito (HABERMAS, 1990, p.43).

No espectro de validade da prática cotidiana de entendimento aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade (HABERMAS, 1990, p.60).

Isso justifica o interesse pela teoria evolutiva de Jean Piaget e, em especial pelos estudos de Lawrence Kohlberg, que utilizando o modelo piagetiano do desenvolvimento da competência cognitiva, aplicou ao desenvolvimento da competência moral dos indivíduos.

Para Habermas (2014c) essa competência cognitiva está presente na ação comunicativa e se desenvolve como forma interações linguísticas entre os indivíduos e a interação é concebida como o agir comunicativo que se estabelece entre duas ou mais pessoas que, durante essa interação revelam algo sobre si e sobre o mundo, surgindo assim seus atos de fala e suas pretensões de validade. Logo, com base no reconhecimento recíproco que se forma a autoconsciência, que se fixa no

reflexo de si mesmo e na consciência de um outro sujeito. Essa ideia do Eu como autoconsciência, Habermas trata a partir de Hegel.

A ideia original de Hegel consiste em não podermos compreender o eu como autoconsciência senão na qualidade de espírito, isto é, se passar da subjetividade à objetividade de um universal, no qual os sujeitos que se sabem como idênticos são associados com base na reciprocidade. (HABERMAS, 2014c, p. 42).

Desse modo, Habermas tenta demonstrar na filosofia de Hegel, a importância dada da reciprocidade nas interações linguísticas e nas tradições culturais que são gerados nas interações da ação comunicativa, existindo uma coordenação de ações para se chegar em interações subjetivas válidas, que influenciam na formação das pessoas. Os saberes revelam um traço fundamental nas interações comunicativas, conforme assevera Habermas.

Como tradição cultural a linguagem penetra na ação comunicativa; pois apenas as significações intersubjetivamente válidas e constantes criadas pela tradição permitem orientações baseadas na reciprocidade, isto é, expectativas de comportamentos complementares. Dessa forma, a interação depende de comunicações linguísticas habituais. (HABERMAS, 2014c, p. 59-60).

Habermas também busca referências¹¹ em G. H. Mead para o desenvolvimento de uma abordagem da ação comunicativa que envolve da capacidade de interação linguística entre os indivíduos.

Em Mead, as duas linhas de crítica à filosofia da consciência, notadamente a análise da linguagem e a teoria do comportamento – as quais se bifurcam após Pierce – se unem, porque ele adota um conceito de linguagem não reducionista. É verdade que sua teoria da comunicação não se limita a atos de entendimento, uma vez abrange ainda o agir comunicativo: Mead se interessa tão-somente por símbolos linguísticos e logomórficos por que podem utilizados como veículo mediador para as interações, para os modos de comportamento e para as ações de vários indivíduos (HABERMAS, II, 2012, p. 10).

Habermas (2012b) reconhece a importância de Mead na formação do um conceito de racionalidade da comunicação, com foco no contexto semântico que revela o modo como Mead explica a passagem da interação subumana mediada por gestos, para a interação simbólica. E define que “no agir comunicativo, a linguagem assume,

¹¹ Autores que Habermas dialoga para o traçado de sua fundamentação para formação da Teoria do Ação Comunicativa, destacam-se: Adorno, Apel, Austin, Durkheim, Freud, Hegel, Horkheimer, Heidegger, Husserl, Kant, Marx, Mead, Nietzsche, Parsons, Piaget, Searle, Weber, Wittgenstein, entre outros. Como contraponto, temos: Bataille, Castoriadis, Derrida, Foucault, Luhmann, Lyotard, entre outros.

além de função de entendimento, o papel de coordenação das atividades orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação” (HABERMAS, 2012b, p. 10).

Nas interações mediadas pela linguagem, os sujeitos buscam no mundo da vida sua integração social, essa interação capacita o sujeito a agir linguisticamente e inclusive a formar seu convencimento ou a criticar os atos de fala ou rejeitar a oferta linguística do outro. Sendo certo que esses procedimentos formam identidades pessoais e devem obediências as normas, que influenciam nos processos de modernização da sociedade e podem ser analisados sob pontos de vista de uma racionalização, com características presentes na Teoria da Ação Comunicativa. Essa interação possibilita uma visão crítica de uma racionalização patológica que sufoca o mundo e afeta a capacidade de interação linguística, e dificultando ainda mais a possibilidade de entendimento e a integração social.

Sob o aspecto formal do entendimento, o agir comunicativo se presta à transmissão e à renovação de um saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, ele possibilita a integração social e a geração de solidariedade; e, sob o aspecto da socialização, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais. (HABERMAS, 2012b, p. 252)

Desse modo, o processo de entendimento está atrelado ao desenvolvimento da capacidade de interação do indivíduo, que por meio da linguagem simbolicamente diferenciada, do emprego de símbolos e de gestos com significado idêntico lhe permite afirmar sua identidade. Cabe destacar, que Habermas defende uma teoria da socialização sob a mira dos processos de aquisição da competência comunicativa. Assim, convém frisar sua afirmação: “interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade” (HABERMAS, 2012b, p. 253).

Habermas (2012) reinterpreta a função dos atos de fala desenvolvidos por J. Austin, para demonstrar que *a sociedade humana é pautada por processos de produção de linguagem mediados pela fala*, na medida em que os reinterpreta e demonstra que os requisitos nos planos da correção e ajuste ao ordenamento vigente, são condições para se chegar ao plano da validade e interação do sujeito. Note-se aí o *interesse comunicativo*

que é imanente da Ação Comunicativa, que busca o entendimento mútuo entre os sujeitos linguisticamente articulados.

Nessa perspectiva, o indivíduo participante é o próprio observador e interprete do processo de compreensão, que por meio da linguagem e se utilizando de conexões simbólicas e linguísticas tende a chegar no entendimento intersubjetivo, que decorre das faculdades de fala e ação dos indivíduos, proveniente de sua competência comunicativa.

Porém, é na consolidação da Teoria do Agir Comunicativo, que Habermas (2012) procura salientar a força ilocucionária dos atos de fala. Como também traça uma distinção entre agir social, atividade teleológica e comunicação. Desse modo, Habermas traça um caminho para os fundamentos da pragmática comunicacional, que permite “explicar, com base na relação ente o significado literal e o significado contextual das ações de fala, a razão pela qual é preciso adicionar a concepção de mundo de vida ao conceito de agir comunicativo” (HABERMAS, 2012, p. 486).

Desse modo, Habermas (2012) ensina que o *ato locucionário* surge como primeiro procedimento para a interação comunicativa que visa o entendimento (*ato ilocucionário*) e não possui finalidade manipuladora do interlocutor ou mesmo estratégica:

Portanto, incluo no agir comunicativo as interações mediadas pela linguagem nas quais todos os participantes buscam atingir fins ilocucionários, e tão somente fins como esses. Ao contrário, considero agir estratégico mediado pela linguagem as interações em que ao menos um dos participantes pretende ocasionar com suas ações de fala efeitos perlocucionários em quem está diante dele. (HABERMAS, 2012, p. 510).

Ao passo que se retomarmos o pensamento kantiano, o sujeito é identificado como solitário e monológico que segue sua lógica pessoal na busca do autoconhecimento transcendental e intuitivo de sua razão. Todavia, apesar de toda essa interação e *evolução* esse sujeito em determinados casos está bem presente na cultura da tecnologia atual, que vem produzindo no sujeito moderno uma busca pela racionalização unilateral e individualista que distancia as pessoas, fruto do moderno mundo da vida e que desenvolve um padrão seletivo da modernização capitalista o

que gera conflito, já que é próprio da espécie humana, a coabitação entre o meio orgânico e o meio social que lamentavelmente vem sendo esquecido.

3.2 - A CRÍTICA DE HEGEL A KANT: RADICALIZAÇÃO OU SUPERAÇÃO DA TEORIA DO CONHECIMENTO.

A teoria do conhecimento em Immanuel Kant (1724-1804), produziu grandes influências nos pensadores contemporâneos no desenvolvimento de novas teorias. Assim ocorreu com John Rawls, com Habermas e outros mais. Todavia, por conta do peso de seus postulados, a teoria kantiana não passou despercebida de críticas como a que foi realizada pelo filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831), que por meio da fenomenologia do espírito questionou as bases da teoria do conhecimento, já que para Kant existe a necessidade de uma crítica da razão como forma de validação do conhecimento adquirido, pois o conhecimento adquirido para ser confiável, necessita somente que esteja dentro dos limites da razão.

Nesse sentido, Hegel lança sua crítica a razão kantiana, conforme ensina Habermas (2014b, p. 31) “[...] Porém, como a faculdade de conhecimento, antes de conhecer, poderia ser investigada criticamente, se também essa mesma crítica tem de pretender ser conhecimento?”

Habermas justifica seu questionamento colacionando uma citação do próprio Hegel:

A exigência é, portanto, esta: deve-se conhecer a faculdade conhecer antes de conhecer; é a mesma coisa que querer nadar antes de entrar na água. A investigação da faculdade de conhecer é ela própria cognoscente; ela não pode chegar àquilo a que quer pretender chegar, porque ela mesma é isso (HABERMAS, 2014, p. 31).

A crítica hegeliana se fundamenta numa conclusão que Habermas chama de um *círculo* inevitável, uma vez que possui pressupostos provisórios que necessitam ser confirmados para que sejam considerados válidos. Esse movimento cíclico é fruto da filosofia transcendental, que considera que o sujeito pensante necessita validar seus saberes para que seja considerado verdadeiro. O que Hegel repudia na proposta

kantiana é que para se chegar ao saber é necessário antes se conhecer a faculdade do saber.

Habermas (2014) cita Karl Leonhard Reinhold (1757-1823) sobre a solução ao problema do círculo vicioso. Todavia, o procedimento de Reinhold não é totalmente satisfatório, já que a princípio esse círculo parecer ser inevitável, ainda que continue sendo em *contextos metodológicos* do positivismo. Entretanto, tentando fundamentar a crítica do conhecimento, essa crítica se torna o próprio conhecimento, que por sua vez passa a ser criticada na busca do fundamento último do saber possível.

Habermas (2014) assevera que o procedimento problemático não permite a consideração simultânea de todas as proposições em um único ato, necessita de etapas. Logo, poderia ocorrer o fracionamento de todas as proposições e a possibilidade de serem consideradas, tendo em vista que o método problemático visa acatar certos pressupostos não problemáticos. Porém, considera que tais pressupostos podem vir a ser objeto de uma problemática. Isso dificulta sua aplicação na teoria do conhecimento, porque impediria uma crítica utilizando todas as possibilidades de todo conhecimento possível, pois a teoria do conhecimento não pode desprezar pressupostos iniciais, uma vez que busca se autofundamentar.

O argumento de Hegel é concludente. Ele se volta contra a intenção da filosofia das origens. Pois o círculo em que a teoria do conhecimento se enreda inevitavelmente faz lembrar que a crítica do conhecimento não se apodera da espontaneidade de uma origem; como reflexão, ela permanece dependente de algo prévio, ao qual ela se dirige, sendo ela própria, ao mesmo tempo, procedente dele (HABERMAS, 2014, p. 33).

Note-se que Hegel considera que o círculo faz com que a crítica perca sua origem espontânea e passe a depender de um antecedente. Logo, sendo reflexão, esse antecedente que lhe é próprio, determina sua direção. O ponto de conexão da crítica é convencional, já que a *certeza sensível* é objetiva e tem na reflexão consciente um contexto transparente de sua própria origem. Segundo Habermas (2014), o círculo que Hegel condena é justificado pela experiência fenomenológica, enquanto forma da própria reflexão e em sintonia com Hegel, que considera pertencer a *estrutura do saber-se*, que é preciso ter conhecido para poder conhecer explicitamente: só algo sabido previamente pode ser rememorado como resultado e perscrutado em sua gênese. Tal

dinâmica se deve a *experiência da reflexão* que busca o conhecimento sem mediações próprio da filosofia crítica.

A crítica do conhecimento perde sua posição de filosofia das origens, mas não deve renunciar sua essência. Deve se transformar numa metacrítica. Hegel defende uma submissão à crítica os pressupostos inconfessáveis da teoria do conhecimento, pautada numa dúvida incondicionada. E Habermas chama atenção para o fato de que a Teoria do Conhecimento não se esquecer de sua radicalidade, o que significa que essa posição de Hegel não pode “restringir de nenhum modo a desconfiança, a forma moderna de ceticismo que a filosofia crítica introduz, cabe-lhe somente radicalizá-la” (HABERMAS, 2014, p. 34).

Em vez de reconstruir a Teoria do Conhecimento sob o prisma da dúvida, Hegel de forma sorrateira, transforma em abstração o que deveria ser uma crítica imanente da teoria:

[...] Hegel o vê, mas afirma, no mesmo átimo, que o medo de errar é o próprio erro. Por isso, às escondidas, o que se destina a ser crítica imanente se transforma em negação abstrata. Aquele círculo junto ao qual a teoria do conhecimento deve curar sua falsa consciência, e pelo qual ela pode tomar consciência de si mesma como reflexão, é tomado por Hegel como signo de inverdade da filosofia crítica em geral. Ao perscrutar o absolutismo de uma teoria do conhecimento baseada em pressuposições irrefletidas, ao demonstrar que a reflexão é mediada por algo prévio, ao destruir assim uma renovação da filosofia das origens que ocorreria sobre os fundamentos do transcendentalismo, ele julga sobrepuja a crítica do conhecimento enquanto tal (HABERMAS, 2014, p. 35).

Desse modo, tal atitude de Hegel se justifica pelo fato de este supõe um conhecimento absoluto, conhecimento que não parte nem do conceito normativo, nem de uma dúvida radical. Segundo Habermas (2014), não tem necessidade de passar pelo crivo do criticismo, mesmo já tendo sido radicalizado pela reflexão da experiência fenomenológica. Assim, o saber absoluto brota da experiência fenomenológica por lhe ser peculiar e não depender de justificação por conta do amparo na autorreflexão que a fenomenologia do espírito possui.

Para Habermas (2014) o crédito de Hegel em sua crítica está na crítica à instrumentalidade do conhecimento, que visa retirar do processo de aprendizagem os *acréscimos inevitáveis do sujeito e o conteúdo propriamente objetivo* para se descobrir a

verdade. Já que para os que aceitam a crítica do conhecimento pelo exame dos meios cognitivos, quer na visão do sujeito, quer na posição do objeto, se chega ao conhecimento mediatizado por instrumento que forma determina o objeto ou o meio pelo qual ele é conhecido. Habermas (2014) se socorre da seguinte citação de Hegel que demonstra as funções cognitivas instrumentais como a base de referência pela qual os objetos são possíveis de serem conhecidos, retirando assim a relação absoluta sujeito-objeto:

Se nós voltarmos a retirar de uma coisa formada o que o instrumento operou nela, então a coisa – aqui, o absoluto – nos volta a ser justamente tanto quanto era antes desse esforço, que se mostra assim supérfluo [...] Ou, se o exame do conhecer, que nós representamos como um *médium*, ensina-nos [em vez do modo de efeito do instrumento] a conhecer a lei da sua refração dos raios, então não ajuda igualmente em nada extraí-la no resultado; pois o conhecer não é a refração do raio, mas o raio mesmo, através do qual a verdade nos toca.(HABERMAS, 2014, p.37).

Pode-se concluir que, Habermas critica a ótica hegeliana na medida em que considera uma certa fraqueza na crítica de Hegel, “essa ambiguidade da fenomenologia do espírito tira, da crítica de Hegel a Kant, a força que teria sido preciso para afirmar uma teoria do conhecimento refletida: limitada à filosofia transcendental” (HABERMAS, 1990, p. 35) que sucumbiu ao positivismo.

3.3 - A IDEIA DE UMA TEORIA DO CONHECIMENTO COMO TEORIA DA SOCIEDADE

O conceito básico de *Teoria do Conhecimento* é aquele conjunto de especulações que busca encontrar a origem, os valores e limites dos nossos conhecimentos, tendo como principais pensadores: Platão e Descartes na corrente filosófica do Idealismo, Aristóteles no Realismo, Kant no Criticismo e Hume no Empirismo.

Entretanto, a Teoria do Conhecimento é alvo de grandes debates pela conhecida *querela do positivismo*, que num primeiro momento, reduziu a teoria do conhecimento a Teoria da Ciência, fazendo com que Habermas se posicione na tentativa de reconstruir a Teoria do Conhecimento como teoria crítica da sociedade.

A tensão entre o Racionalismo Crítico e a Teoria Crítica, que se externou, no começo dos anos 1960, na polêmica entre Popper e Adorno, encobriu – a começar pela consciência da sociologia alemã – uma outra posição, com

conotações ao mesmo tempo políticas e objetivas. Retornando da emigração, essas duas vertentes, a teoria analítica da ciência e a teoria crítica da sociedade, encontraram-se com efeito, diante de uma hermenêutica que foi prosseguida ininterruptamente durante a época do nazismo (HABERMAS, 2014, p. 509).

Na apresentação da obra traduzida de Habermas, *Conhecimento e Interesse*, o tradutor Luiz Repa¹² destaca que com o lançamento dessa obra “[...] dá continuidade ao debate sobre a ‘querela do positivismo’, quando parte da premissa de que o positivismo significa, antes de tudo, a denegação da experiência de reflexão no âmbito da teoria do conhecimento” (HABERMAS, 2014, p. 14).

Segundo Habermas (2014), o positivismo desprezou a teoria do conhecimento no tocante a *autossuperação filosófica* que Hegel e Marx se dedicaram, entretanto, abriu caminho para uma *metodologia das ciências* que ambos desprezaram. Habermas (2014) defende que as teorias do conhecimento não se restringiam às explicações do conhecimento proveniente das ciências empíricas – elas não se reduziam à teoria da ciência. Todavia, houve a necessidade de certa *mediação* pela filosofia da história, que o positivismo teve que fazer no novo processo de investigação técnico-científico, atrelando o conhecimento as ciências empíricas e defendendo o monopólio da ciência sobre o conhecimento.

Desde então, o fenômeno do progresso técnico-científico passa a ganhar um significado sobressalente. A investigação de um contexto empírico a ser feita em termos de filosofia da história, isto é, a análise tanto da história da pesquisa moderna como também das consequências sociais do progresso científico, entra no lugar da reflexão do sujeito cognoscente sobre si mesmo. Assim, que o conhecimento é considerado suficientemente definido segundo o exemplo das ciências modernas, a ciência deixa de ser concebida tendo como horizonte o conhecimento possível, previamente refletido (HABERMAS, 2014, p.122).

Nessa senda, a teoria do conhecimento não pode subsumida pela teoria da ciência sem a intervenção da filosofia da história, uma vez que o sentido da ciência nas novas práticas modernas precisou de uma interpretação recíproca entre a metodologia da ciência e a racionalidade científica na condução da pesquisa que engloba e interfere o contexto dos indivíduos no seu dia-a-dia.

¹²Atualmente é professor da Universidade de São Paulo e pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, como também co-editor da coleção "Habermas" pela Editora UNESP desde 2012.

O fundamento primário para a reconstrução dos argumentos da Teoria da Sociedade, permeia-se no conceito de Interesse da Razão, que serve de base para formação do conhecimento e interesse na Teoria Crítica da Sociedade.

Essa reconstrução faz com que Habermas assuma o desafio de enfrentar a argumentação de Pierce e Dilthey na conceituação de Interesse da Razão, passando pela virada linguística e pragmática, assumindo um novo status na sua teoria, que tentam recuperar a teoria do conhecimento pela lógica da ciência, desconsiderando a lógica e a razão transcendental. Todavia, esbarram numa compreensão reducionista de psicologismo no conceito de Interesse da Razão.

Habermas define que o “conceito de ‘interesse’ não deve sugerir uma redução naturalista de determinações lógico-transcendentais a determinações empíricas, ele deve justamente prevenir tal redução.” O interesse é visto como motivador do conhecimento, que aproxima a *história natural* da humanidade com o processo de formação humana. E para se evitar esse reducionismo conceitual, acrescenta que os “interesses as orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível e da autoconstituição da espécie humana, a saber, trabalho e interação”. (Habermas, 2014, p. 299).

Com isso, pode-se dizer que essa conduta não tem o condão de uma realização de suas necessidades básicas momentânea, ele defende que visa acabar uma problemática mais abrangente, mais sistêmica, relacionadas aos problemas de conservação da vida e formação da espécie, já que é pelo trabalho e pela interação que se conglomeram na verdade os *processos de aprendizagem* e de compreensão recíproca. Com base nisso, Habermas (2014) defende que é crucial uma *investigação metódica* para não se correr o risco dessa investigação cair numa letargia cultural, uma vez que a tradição cultural age como fonte reguladora das relações entre os sujeitos e seus grupos. Logo, os interesses do conhecimento, aqui engajados com a conservação da espécie, não podem ser concebidos e reduzidos como simples referências biológicas categoriais, mas sim, como categorias antropológicas já têm suas gêneses imbricadas pela cultura e pela reprodução da vida social.

Nesse norte, o *interesse do conhecimento* se torna numa categoria *sui generis*, que não se subordina nem a distinção entre determinações empíricas e transcendentais ou fáticas e simbólicas, muito menos a distinção entre determinações motivacionais e relacionadas ao conhecimento. “Pois, conhecimento não é nem mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante”, nem muito menos um simples ato humano, propriamente dito, em estado de total deslocamento da realidade vivenciada. (HABERMAS, 2014, p.300)

Habermas (2014) assevera que Pierce e Dilthey não perceberam, nem pensaram sobre o *interesse do conhecimento científico*, nem desenvolveram qualquer conceito sobre, isso demonstra que nenhum deles apreendeu algo sobre essa categoria, eis que somente analisaram com base nos contextos gerais da vida, sem se preocuparem com a lógica investigatória da pesquisa em si, fazendo com que se distanciasse da essência do conceito. Segundo Habermas (2014), só conseguiram alcançar tal essência, caso utilizassem as bases da ciência empírico-analítica e das ciências hermenêuticas pelo crivo do interesse condutor do conhecimento, que para eles esse caminho se manteve desconhecido, pois ignoram a experiência de reflexão desenvolvida por Hegel na Fenomenologia, enfatizando a força emancipatória da reflexão, posteriormente retomada por Marx, numa interpretação materialista.

Após essa abordagem sobre o percurso trilhado por Pierce e Dilthey sobre o interesse do conhecimento científico, Habermas (2014) resgata o conceito de reflexão que está associado a experiência que o sujeito participa no processo de autoconhecimento e emancipação que ocorre com a efetivação da reflexão e autorreflexão.

A experiência da reflexão se articula substancialmente no conceito de processo de formação; em termos de método, ele leva a um ponto de vista do qual resulta livremente a identidade entre a razão e a vontade de razão. Na autorreflexão, um conhecimento em virtude do conhecimento coincide com o interesse pela maioridade; pois a efetuação da reflexão se sabe como movimento de emancipação (HABERMAS, 2014, p. 301-302).

Assim, Habermas (2014) conclui que Pierce e Dilthey *erram o ponto de unidade de conhecimento e interesse* pelo simples fato de não considerarem a *autorreflexão das ciências*

em sua base metodológica, já que reflexão remete a formação da razão e autorreflexão leva ao conhecimento com interesse emancipatório.

O conceito de Interesse da Razão aliado ao conceito de Reflexão, retomados por Habermas, aponta para a pessoa humana e seus atos. Habermas (2014) assevera que o ponto de ligação entre *conhecimento e interesse* surge na categorias das ações reflexivas de cunho emancipatório, em especial nas ações autorreflexivas direcionadas ao conhecimento para realização do interesse de libertação, desse modo, volta sua investigação para a concepção de reflexão em Freud e procura na psicanálise os subsídios para ampliar a capacidade do conceito de reflexão, para que este possa sustentar a Teoria Crítica da Sociedade que depois será realimentada pela razão comunicativa.

A teoria da sociedade já não é forçada a se assegurar do conteúdo normativo da cultura burguesa, da arte e do pensamento filosófico seguindo um caminho indireto, ou seja, embrenhando-se na crítica da ideologia; ao utilizar o conceito 'razão comunicativa', imanente ao uso da linguagem orientada pelo entendimento, ela volta a exigir da filosofia tarefas sistemáticas. As ciências sociais podem entrar numa relação cooperativa com uma filosofia que assume como tarefa precípua construir uma teoria da racionalidade (HABERMAS, 2012, p. 715).

Habermas (2014, p.504-5) afirma que abandonou "o programa de efetuar uma teoria do conhecimento ou da ciência como uma teoria da sociedade" em detrimento da teoria da ação comunicativa, e comenta que foi Luhmann que assim o fez de outro modo. Assim, pode-se concluir que a Teoria do Conhecimento passa a ser compreendida como Teoria da Sociedade, deve contemplar a ideia de utilização das ciências sociais em cooperação da filosofia para projetar a teoria da racionalidade, como uma autorreflexão que agrega o conhecimento com interesse emancipatório.

3.4 - PENSAR A RACIONALIDADE DO AGIR ENQUANTO SOCIOLOGIA DA AÇÃO.

Segundo Habermas (2014), o conhecimento ocorre da interação recíproca entre os sujeitos que tem como objetivo o entendimento (filosofia da linguagem) e não da interação solitária do sujeito com os objetos (filosofia da consciência). Assim, a filosofia da consciência é definida como a relação do *sujeito cognoscente* com os objetos, e por consequência desenvolve uma autoconsciência solitária que o sujeito passa a ter pleno conhecimento dos objetos, da sociedade e do mundo que o cerca. Nessa perspectiva, o sujeito, apropriado de uma razão individualizada forma um vínculo eminentemente cognitivo-instrumental com os objetos, sem considerar a principal relação da racionalidade comunicativa que é a relação intersubjetiva entre os participantes.

Habermas (2000) apresenta um conceito de razão que privilegia a importância da linguagem na relação intersubjetiva. Assim, o ponto principal é o diálogo que surge na relação entre os sujeitos no processo de discussão. Habermas define a razão como comunicativa, concreta e dialógica, que surge a partir de reflexões no processo de interação entre os sujeitos.

Desse modo, Habermas (2000) institui o conceito de razão com base na teoria do agir comunicativo. Ao contrário de outros, como Popper que define a razão como objetiva e Kant como subjetiva. Logo, a racionalidade não cuida do conhecimento e o desenvolvimento de saberes, trata de como os sujeitos, dotados de ação e de linguagem fazem uso delas.

Por "**racionalidade**" entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência obrigarem a compreender o saber exclusivamente como um saber sobre algo no mundo objetivo, a racionalidade é medida pela maneira como o sujeito solitário se orienta pelos conteúdos de suas representações e de seus enunciados. **A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis.** Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas **no reconhecimento intersubjetivo** (HABERMAS, 2000, p. 437, grifo nosso).

Por outro lado, existe uma outra classificação de *razão*, denominada cognitivo-instrumental ou razão instrumental, que Habermas define como aquela que possibilita ao sujeito a disposição da natureza exterior, sem a obrigatoriedade de justificação e até mesmo maiores explicações:

[...] o universo conceitual da razão instrumental foi criado para possibilitar a um sujeito que ele disponha da natureza, e não para dizer a uma natureza objetivada o que de mal se faz a ela. A razão instrumental é uma razão “subjetiva” também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa afinal a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas sob a *perspectiva de contextos vitais violados e deformados*; era esse aspecto que Lucáks pretendia extrair da racionalidade social ao utilizar o conceito de reificação (HABERMAS, 2012, p. 670-671).

Assim, a racionalidade instrumental é definida como uma forma de distanciamento entre sujeito e objeto. No contexto educacional, quando nos deparamos com conceitos universais, imutáveis e sem possibilidade de questionamentos, fica clara e notória a presença da racionalidade instrumental e no processo de ensino-aprendizagem o educando equipara-se a um objeto desprovido do seu potencial cognitivo, formando seres *deformados e manipulados*.

Todavia, pelos ensinamentos habermasianos, encontramos um fio de esperança contra os impactos da racionalidade instrumental, que é o potencial existente na racionalidade comunicativa, uma vez que os sujeitos ocupam o papel de pessoas presentes, mobilizadas por ações de interações que revelam sua presença na busca do entendimento mútuo, baseada na compreensão e no aprendizado que por sua vez gera socialização e livre convencimento pautada em *procedimentos* éticos de extrema relevância no cotidiano dos agentes, em especial no ambiente educacional para formação do conhecimento das gerações presentes e futuras. Esses procedimentos são ofertados Habermas na utilização da razão comunicativa que “encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética” (HABERMAS, 1990, p. 437).

Desse modo, Habermas (2012) indica o caminho de uma crítica procedimental da razão comunicativa e intersubjetiva como uma espécie de remédio para aplicar nas

sociedades atuais e indica possíveis respostas adequadas às relações intersubjetivas em várias camadas, em especial no tocante à política e nas interações sociais, já que na formalização do conceito de racionalidade que foi adotado na teoria do agir comunicativo, levou em conta o grau de utilização e aquisição do saber, nos sujeitos envolvidos na comunidade linguística.

3.5 - ATOS DE FALA, INTERAÇÃO MEDIADOS PELA LINGUAGEM E MUNDO DA VIDA

Na dinâmica do mundo da vida, temos a interação dos atos de fala mediados pela linguagem, que será reinterpretada por Habermas a partir da Teoria dos Atos de Fala desenvolvida por John Langshaw Austin (1911-1960) na formulação e apresentação de doze conferências feitas proferidas na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, e publicadas postumamente em 1962, no livro *"How to do Things with words"* que buscou uma análise pragmática da linguagem.

Esta teoria reserva um lugar adequado à intensão do falante, sem reduzir simplesmente o entendimento que se dá através da linguagem ao agir estratégico, como é o caso da semântica de Grice. Ao levar em conta o componente ilocucionário, ela considera também a relação interpessoal e o caráter accional inerente ao falar, sem excluir, porém, como é o caso da pragmática wittgensteiniana, as pretensões de validade, que apontam para o além da provincialidade dos jogos particulares de linguagem, que em princípio tem os mesmos direitos. Ao esboçar as condições de preenchimento, a teoria da ação de fala respeita igualmente a relação que existe entre linguagem e mundo, entre enunciado e estado de coisas. É verdade que, com essa determinação unidimensional da validade como preenchimento de condições de verdade proposicional, ela fica presa ao cognitivismo da semântica da verdade. **Eu constato precisamente nisso a deficiência a ser sanada no momento em que reconhecemos que todas as funções da linguagem, e não apenas as da representação, estão prenhes de pretensões de validade** (HABERMAS, 1990, p. 78-79, grifo nosso).

É na guinada pragmática na Teoria do Significado, que Habermas define o conceito de agir comunicativo. Na teoria habermasiana não se identifica uma racionalidade instrumental da ação controlada por instrumentos ou subsistemas, como ocorreu com alguns pensadores da Escola de Frankfurt, ele aprecia as interações do mundo da vida carregadas de comunicações intersubjetivas, numa razão que passa a desenvolver novas formas de integração social e orientar as ações humanas, aproximando-se da filosofia hermenêutica de Wittgenstein e da filosofia da linguística,

com a teoria dos atos da fala. Nessa trilha, vê-se na razão comunicativa o norte a ser seguido rumo a compreensão do sujeito numa comunidade pós-metafísica.

Habermas (2012) com a teoria do agir comunicativo propõe uma reformulação no modo de pensar o lugar da razão, que deixa de ser meio de realização de ações eminentemente teleológicas e instrumento de dominação, que passa a ser o mote de uma nova construção de relações sociais voltadas ao entendimento e que possam ser capazes de produzir novos resultados. Não se pode olvidar que a teoria dos atos da fala foi fundamental para Habermas, tendo em vista que fundamenta uma das bases de sua proposta com relação ao papel da razão na vida humana moderna.

A relevância da teoria reside no fato de que até os estudos de Austin, os atos de fala eram considerados como ato meramente descritivo do relato do estado de coisas para a maioria dos linguistas. Austin considerou em sua análise, o ato performativo presente na fala e sua influência efetiva no mundo da vida e elaborou a proposta das três dimensões do ato de fala: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Sendo ato locucionário aquele que corresponde à expressão de uma ação ou estado de coisas por meio da linguagem; o ato ilocucionários ao que se refere à realização de uma ação na linguagem; e o ato perlocucionário quando mesmo se realizando pela linguagem, a ação do ato não é efetivamente comunicada, mas sim uma ação que se quer realizar por meio de uma enunciação estratégica e resulta do que não é dito na estrita enunciação expressada.

Habermas detalha com exatidão os elementos de conexão do processo de comunicação que estão presentes na *ação e linguagem*, entre o *agir e o falar*, adotando para fins argumentativos do conceito de ações em sentido lato a definição de *agir* como atividade diária do indivíduo e *falar* como atos de fala do sujeito nas ações verbalizadas do sujeito (dar ordem, contestar etc.).

No deslinde dos nexos interativos dos procedimentos linguísticos, Habermas (1990) explica que é fundamental adotar a perspectiva do agente para se identificar o tipo de interação linguística presente no ato de fala. Assevera que quando se adota a perspectiva na primeira pessoa do agente, os proferimentos linguísticos do agente visa *chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo*; Já a perspectiva na

terceira pessoa, os proferimentos são contrários a este, pois o agente “atinge um objetivo através de uma atividade orientada para um fim, ou como ele, através de um ato de fala, chega a um entendimento com alguém sobre algo”. E a perspectiva da segunda pessoa são as “ações de fala” que se desenvolvem nas relações de cooperação entre os indivíduos, ou seja, as “atividades orientadas para um fim” somente se obtém êxitos “quando introduzidas em contextos cooperativos”. (HABERMAS, 1990, p.65-66).

Para apreender a ação do ato performático de uma fala, o ouvinte tem que deixar de ser observador e se torna participante, porque “ao dizermos algo, fazemos algo” é uma relação de reciprocidade que é preciso fazer algo, entra naquele contexto do mundo da vida. Noutra banda, para se aferir o grau de validade dessa fala quando se busca entender o ato de fala, em especial, nas ações de fala explícitas, Habermas ensina só poderemos entender a validade de “um ato de fala quando sabemos o que o torna aceitável”, a *aceitação* de um ato de fala, que vai além do mero significado, será a motivação do sucesso ilocucionário. Por conseguinte, “o sucesso ilocucionário (que ultrapassa a simples compreensão do que é dito) depende do assentimento racionalmente motivado do ouvinte” (HABERMAS, 1990, p.67).

Assim, finalizamos o recorte histórico-epistemológico da Teoria da Ação Comunicativa, para ajustarmos o foco e abordarmos a força reconstrutiva da teoria habermasiana e suas influencias no contexto da Educação.

4.0 - A PERSPECTIVA RECONSTRUTIVA DA EDUCAÇÃO: A PARTIR DA HERMENÊUTICA HABERMASIANA

Aqui iniciamos nosso caminho fazendo preliminarmente uma clássica definição de Educação. Para uns a educação pode ser compreendida como uma arte, uma condição de aperfeiçoamento humano que passa de geração para geração.

Para a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB (Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996.), a educação é tido como PROCESSO DE FORMAÇÃO,¹³ formação essa que pode se desenvolver nas relações familiares, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, como também nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. De acordo com a LDB o processo formativo no Brasil está dividido em dois níveis, sendo o primeiro constituído como *educação básica* e o segundo como *ensino superior*. A subdivisão do primeiro está compreendida em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Enquanto que do segundo, divide-se em graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

A aplicabilidade e efetivação desses preceitos, dependerá da forma de organização e engajamento de cada comunidade, pois em sentido formal educar passa a ser um processo contínuo e duradouro, que nos termos da LDB é dever do Estado e da Família na promoção dos princípios da liberdade, solidariedade e desenvolvimento dos educandos no exercício da cidadania.

Para o filósofo alemão Werner Wilhelm Jaeger¹⁴, a educação é uma prática voltada para o homem, é princípio que transmite e mantém a força vital da espécie, não pode ser considerada como prática individual, eis que pertence a coletividade como forma de emancipação integral e socialização da natureza humana.

¹³Art. 1º da Lei 9394/96 "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. "

¹⁴Werner Wilhelm Jaeger foi um filólogo alemão. Sua principal obra, *Paidéia*, foi editada na Alemanha, pela primeira vez, em 1936. No Brasil, sua primeira tradução e publicação data de 1966.

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado a prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; [...] Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo (JAEGER, 1994, p. 3-4).

Segundo Kant (1999, p. 11), a educação é uma dependência da espécie humana e disso decorre o seu aperfeiçoamento. Inicialmente Kant define educação como “cuidado” (quando envolve a infância), “disciplina” (como conduta no desenvolvimento da educação) e a instrução (quando envolve a formação do indivíduo). Assim, Kant resume que “o homem é infante, educando e discípulo”. E que somente pela educação o homem se tornará homem, cujo processo educativo somente decorre pela tradição de outros homens. (KANT, 1999, p.15)

O projeto pedagógico educativo de Kant (1999, p. 25-26) é assim postulado:

Na educação, o homem deve, portanto:

- 1) Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
- 2) Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos.
- 3) A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade.
- 4) Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins.

Na perspectiva kantiana o homem é visto como um ser que precisa ser *disciplinado* como forma de evita o afloramento de sua *selvageria*, necessita da cultura como forma de apropriação de habilidades para alcança seus objetivos. A educação passa a ser vista como uma forma de afirmação do sujeito como membro de sua comunidade. Para Zatti (2007, p. 17) “O projeto pedagógico de Kant, de certa forma, é continuador do projeto pedagógico de Rousseau”.

No estudo da modernidade em cotejo com racionalidade no âmbito da educação, Nadja Hermann Prestes entende o sujeito como um “*construtor de sentidos*”¹⁵ e para tanto, investiga a influência da hermenêutica na prática pedagógica.

A questão que se coloca no âmbito desta investigação é a do risco de uma unilateralidade lógica na constituição da razão. Ou seja, a educação e a prática pedagógica ficam absorvidas com o “encantamento” da competência cognitiva, reduzindo a razão a uma capacidade operativa. A introdução da hermenêutica para ampliar a análise do sujeito racional reflete as novas contingências e a experiência da temporalidade, trazidas pelas ciências históricas-hermenêuticas, a partir do século XIX, diante de uma razão endeusada, não situada (PRESTES, 1996, p. 40).

É possível considerar a hermenêutica como uma dimensão da Pedagogia na interpretação do ambiente escolar, possibilitando que alunos e professores descubram a dinâmica dos sentidos que ali atuam. Segundo Prestes (1996, p. 40) compreender o pensamento humano e suas formas de comunicação é papel que cabe a hermenêutica na seara da educação, fazendo a cisão da pretensão de objetivação do mundo e abrindo caminho para uma nova dimensão da razão.

A interpretação hermenêutica na educação oferece as condições de fazer surgir um conhecimento que até então não se encontrava disponível entre professores e alunos. Novas explicitações de sentido vão surgir e vão determinar o próprio rumo da compreensão. O processo de conhecer e, por consequência, a aprendizagem, ampliam-se pelas novas possibilidades da razão, o que permite uma forma não autoritária e não dogmática de compreensão dos conhecimentos e das diferentes culturas (PRESTES, 1996, p.45-46).

Todavia, para que isso ocorra na sala de aula, requer-se um ambiente livre entre os participantes (professor/aluno) em uma relação simbiótica que irá aproveitar o capital cultural¹⁶ de cada indivíduo trazido para o ambiente. Daí surge um caminho que irá possibilitar uma educação emancipatória mediada pela hermenêutica. Prestes

¹⁵ Segundo Prestes (1996, p. 34) o sujeito construtor de sentido reafirma “a ideia de autoconsciência e do homem construtor de si, já tematizada pelos filósofos da modernidade, sobretudo por Kant, Jean Piaget teoriza, a partir de dados empíricos, a construção das estruturas de pensamento, ou seja, o sujeito construtor de sentido”.

¹⁶ Usei a expressão “capital cultural” para representar a carga de conhecimentos já apropriados nos sujeitos envolvidos, seus valores já encucados. Entretanto, a expressão “capital cultural” é definida e utilizada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Bourdieu, que foi o pioneiro na formulação do conceito, analisa as diversas formas de interações no ambiente escolar e a seleção que ocorre por conta desse “capital” com os alunos, gerando uma forma de mobilidade social. (INFORMARE – Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf., v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.)

(1996) pondera que a hermenêutica não é uma alternativa à explicação técnica, mas a tentativa de compreender algo, com base em um horizonte mais amplo.

Boufleuer (1993) ensina que a dimensão hermenêutica da pedagogia se mostra no processo ensino-aprendizagem e a pedagogia desvenda o sentido histórico da educação.

Como hermenêutica, a pedagogia se põe a tratar de um esforço em compreender os saberes e as práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram. Na verdade, os sentidos que subjazem ao modo de pensar e de agir dos indivíduos foram historicamente sedimentados, bem como as condições materiais que os sustentam. Sob a perspectiva da concriatividade histórica, em que o passado e o presente se encontram em constante mediação, as respostas dadas em outros contextos históricos precisam ser reavaliadas a partir das circunstâncias do presente. Dessa forma, a hermenêutica constitui um trabalho permanente de reinterpretação do passado à luz do presente e vice-versa. É tarefa da pedagogia, enquanto hermenêutica, a leitura do mundo da sala de aula, a fim de desvelar os muitos sentidos que aí se fazem presentes e interagem. Cada aluno e professor constitui uma síntese das muitas determinações de seu contexto sociocultural (BOUFLEUER, 1993, p. 106).

Logo, pela ótica da hermenêutica, a educação se renova e toma fôlego na interpretação da polissemia de vozes emanadas das razões dos sujeitos na educação, que permite uma desproblematização de saberes que na perspectiva hermenêutica habermasiana não cabe mais uma interpretação solitária e isolado, mas sim uma comunicação argumentativa entre os indivíduos que querem se entender sobre algo ou contribui na interpretação e na investigação do conhecimento produzido intersubjetivamente. Porém tudo isso não se vislumbra com um final feliz ou prática com certeza de felicidade.

Na medida em que a educação está voltada para o entendimento, ela se orienta por processos de aprendizagem, a racionalidade ali presente emancipa os sujeitos que dela participam. A escola pode ser um espaço onde os conceitos fundamentais de natureza moral, como dignidade, igualdade, autonomia passam a ser criticados em sua aplicação. Isso leva os educandos a se tornarem mais conscientes, mais amadurecidos, mas não garante nenhuma certeza de felicidade (PRESTES, 1996, p.103).

Com relação a perspectiva reconstrutiva da educação, faz-se necessário inicialmente uma visita aos conceitos de “reconstrução” e de “espaço público /esfera pública” definidos por Habermas.

Esfera ou espaço público é um fenômeno social elementar, do mesmo modo que a ação, o ator, o grupo ou a coletividade; porém ele não é arrolado entre os conceitos tradicionais elaborados para descrever a ordem social. A esfera

pública não pode ser entendida como uma instituição, nem como uma organização, pois, ela não constitui uma estrutura normativa capaz de diferenciar entre competências e papéis, nem regula o modo de pertença entre organização, etc. Tampouco ela constitui um sistema, pois, mesmo que seja possível delinear seus limites internos, exteriormente ela se caracteriza através de horizontes abertos, permeáveis e deslocáveis. A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdo, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos. (HABERMAS, 2011. v. 2, p. 92-93).

No livro *“Habermas e a reconstrução: Sobre a categoria central da Teoria Crítica habermasiana”* (NOBRE; REPA, 2012) há uma fotografia da ideia de reconstrução no pensamento habermasiano, onde os autores pontuam e observam que não se trata de uma etiqueta que foi posta no pensamento de Habermas. Ao contrário, trata-se de uma categoria que desde o início dos anos 1970, já está presente no pensamento habermasiano:

Habermas considera que sua teoria crítica da sociedade consiste em uma “teoria reconstrutiva da sociedade”. Todo o percurso intelectual de Habermas, a partir de então até os seus últimos escritos, é caracterizado pela centralidade da ideia de “reconstrução”. Trata-se de um operador teórico que permite realizar as duas tarefas fundamentais da teoria crítica: identificar os potenciais de emancipação inscritos na realidade social presente, ao mesmo tempo em que critica e incorpora os resultados das teorias sociais não críticas, das teorias tradicionais. Isso quer dizer também que há uma estreita colaboração entre os procedimentos reconstrutivos e a apresentação de um diagnóstico do tempo presente (NOBRE; REPA, 2012, p. 7, grifo nosso).

E acrescentam que a reconstrução em Habermas atua como um “operador teórico” fundamental para o deslinde da teoria habermasiana.

De fato, o sentido mesmo de “reconstrução” se altera conforme se modifica o diagnóstico de tempo do autor; de fato, a posição que a categoria ocupa na armação conceitual mais geral do pensamento de Habermas se altera conforme os elementos teóricos fundamentais são arranjados e rearranjados de diferentes maneiras ao longo das décadas a partir de 1970. [...] A reconstrução é, de fato um projeto teórico e é assim que, a nosso ver, deve ser apresentada (NOBRE; REPA, 2012, p. 7-8).

Preceituam também, que o projeto teórico de Habermas se altera conforme o contexto utilizado. E que Habermas apresenta as regras de avaliação para os estudos dos objetos sociais e as possibilidades de extração dos potenciais emancipatórios que irão surgir durante os processos.

[...] O projeto reconstrutivo pretende apresentar as regras, as estruturas, aos critérios de avaliação e os processos sociais em que objetos simbólicos surgem e ganham sentido social. Reconstruir não significa reproduzir o que

factualmente, mas refletir sobre as regras que têm de ser supostas para que seja possível a própria compreensão do sentido e mesmo do não sentido do que é construído social e simbolicamente. Ao mesmo tempo, são regras, estruturas de desenvolvimento, que não podem ser reduzidos à realidade existente, à facticidade de contextos que podem significar, ao contrário, o bloqueio dessas potencialidades emancipatórias (NOBRE; REPA, 2012, p. 8).

Assim, a ideia de reconstrução que está desde o início dos anos 1970 no pensamento habermasiano, mostra a evolução de sua teoria no sentido de identificar e comprovar os potenciais de racionalidade existente na crítica que é feita da sociedade capitalista, que deve ser estendida ao campo educacional para se questionar as práticas pedagógicas inseridas nessa realidade (NOBRE; REPA, 2012).

Nessa linha de reconstrução e de consolidação da racionalidade comunicativa, tendo como pano de fundo, a interpretação daquilo que é transmitido comunicativamente entre os sujeitos na sala de aula, ou seja, fazendo com que o sujeito seja autor e ator de sua fala, para que se priorize a escola e se desenvolvam novas práticas no ambiente educacional como um todo, e seja visto de fato como um espaço democrático verdadeiro e com suas práticas pedagógicas desburocratizadas, com o mínimo de interferência nas decisões dos grupos que interagem com a comunidade educacional, consoante ensina Mühl (2003, p. 284-285) quando cita Habermas sobre a interferência do contexto escolar:

Para Habermas, a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente; a legitimidade do agir pedagógico deve ser desburocratizada e os currículos devem ser minimamente regulamentados; a interferência sistêmica deve ser reduzida ao menor grau possível e somente atingir aqueles aspectos referentes ao atendimento das necessidades de manutenção de estratégias necessárias para a sobrevivência individual e coletiva.[...] A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evita que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

Nesse passo, essas armadilhas do mundo sistêmico que são implantadas no mundo da vida para manter uma prática educativa idealizado com foco no mercado, desafia constantemente competências comunicativas de enfrentamento dessas relações de poder do complexo mundo sistêmico. E retomamos a Habermas (1989) para destacar que o combate a essas práticas exige o uso da linguagem como meio

voltado ao entendimento e assim se construir uma educação com a dinâmica do discurso livre e sensível as exigências do mundo da vida.

É possível que o espaço-escola seja compreendido como um espaço possível para a formação do indivíduo voltada para um contexto ético e político, diferente da grande realidade que ainda domina no espaço público que tem considerado a educação como forma de mercadoria de consumo e de pouco significado, fazendo com que a perspectiva de educação como de direito fundamental do homem seja deslocada para um segundo plano, aniquilando a força motriz da educação que é a capaz de reconstruir o espaço público como meio de desenvolvimento de aprendizados coletivos. A perspectiva da educação como direito fundamental será melhor tratada no último subtítulo deste trabalho.

Tratando a educação como forma de uma *ação social* e independente do conceito utilizado para educação, haverá sempre a uma *interação* entre sujeitos, de modo que a ação de um dependerá da ação do outro e na sala de aula para que isso se realize deverá ocorrer uma coordenação de ações, os indivíduos envolvidos necessitam estar engajados na realização dessas ações e para isso deverão se submeter as regras e limites estabelecidos. O resultado dessa interação e a realização desse plano de ação será a ação social como educação e sua ação teleológica

Podemos entender uma interação como sendo a solução para um problema de coordenação [...]. Uma ação teleológica pode ser descrita como a realização de um plano que se apoia no significado da situação do ator. Ao executar um plano de ação, ele domina uma situação e a situação de ação forma uma parte do mundo ambiente interpretado pelo ator. Esse recorte constitui-se a luz das possibilidades de ação que o ator considera relevantes tendo em vista o sucesso de um plano. O problema da coordenação coloca-se a partir do momento em que o ator só pode executar o seu plano de ação de modo interativo, isto é, com o auxílio (ou mediante a omissão de auxílio) de pelo menos um outro ator (HABERMAS, 1990, p. 70-71).

Essa lógica da interação habermasiana, nos faz visitar a ideia de obrigações e direitos. Eis que para existir um direito é necessário que exista uma obrigação (para ser cumprida por outra pessoa), mesmo sentido, para que uma pessoa tenha o encargo de cumprir a sua obrigação, aquela outra irá reivindicar o direito assegurado. Criando-se desse modo, um sistema interligado de ações e omissões que dependem dos

envolvidos para o sistema atuar harmoniosamente e eficiente e essa harmonia é um constante desafio do direito e como vemos também um desafio para a educação.

Voltando ao contexto da aprendizagem e do resultado da transformação que surge da ação social e de modo interativo como ocorre nos processos coletivos, isso gera um certo poder e gera pressão na esfera pública, que é catalisado na forma de esclarecimento dos indivíduos. Esse esclarecimento, em alguns casos, torna-se uma ameaça e põem em cheque a própria *esfera pública*, já que enquanto *esfera pública* precisa garantir o pleno exercício da cidadania. Sem contar que a vida pública exige mais que o debate abstrato do discurso político interessado, exige uma demanda de posições afirmativas na criação de condições para o aprendizado e para que o debate voltado para o estímulo das liberdades e garantias dos cidadãos.

Nesse passo, a interação entre esfera pública e privada toma nova roupagem, e essa nova interação vestida de esfera social repolitizada, passa a ser uma tábua de esperança para efetivação da educação, repita-se, já que a educação está no plano de direito fundamental do homem, essa revitalização da esfera pública, agora como esfera social passa a ser uma base para a estrutura comunicacional do agir orientado pelo entendimento e *reconstrução* do tecido sociopolítico, impondo-se em considerar uma releitura na perspectiva crítica da educação, que integra as rotinas do mundo da vida e invade todos os espaços sociais e políticos, já que a esfera pública na qualidade de espaço formal da prática comunicativa possui *horizontes abertos, permeáveis e deslocáveis*, apesar de geralmente vermos nos espaços públicos uma integração prevalente das mídias, que generalizam o contexto na prática interessada com desvios políticos.

Nossa pesquisa traz à tona a ideia de educação como direito fundamental e um direito social que ocorre na esfera pública, numa perspectiva hermenêutica, que tenta compreender as contribuições dos ensinamentos habermasiano, para uma revitalização e repolitização da esfera pública. A investigação que é de cunho teórico, visa interpretar o pensamento habermasiano, tendo como pano de fundo que existe uma hermenêutica na prática pedagógica que decorre da própria Pedagogia.

Nesse sentido a hermenêutica habermasiana utiliza a polissemia de vozes que nasce nesse processo interativo existente na sala de aula, para a construção e

reconstrução de saberes. Essa interação se propaga e se traduz num aprendizado coletivo que gera na esfera pública um processo de legitimação na produção do conhecimento e fazendo surgir o lugar reconstutivo para a educação, em meio a um ambiente de diferentes perspectivas argumentativas, que interagem tanto com as estruturas sistêmicas do dinheiro, quanto as do poder. A hermenêutica habermasiana surge como proposta de repensar e de democratização, com também de legitimar as práticas educacionais por meio da racionalidade comunicativa na revitalização da esfera pública.

4.1 - A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nessa perspectiva traremos à tona o contexto que confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro, quanto as do poder, como elementos que afluem do mundo da vida e a interação da Teoria da Ação Comunicativa nesse contexto.

Segundo Boufleuer (2001) a Teoria da Ação Comunicativa se projeta como uma potência idealizadora para o desenvolvimento as relações sociais. Isso ocorre por conta da fecundidade teórica da teoria habermasiana e da possibilidade de formação de uma sociedade ideal, bem organizada e sem “distorções comunicativas”, pela força normativa existente na teoria habermasiana. Existe na teoria um certo paradigma, um ideal comunicativo a ser explorado nas “próprias razões da linguagem”.

A Teoria da Ação Comunicativa projeta, sem dúvida, uma certa idealidade sobre as interações sociais. Mas, antes que essa “idealidade” inspire suspeitas de vínculo com posições metafísicas, vamos esclarecer em que sentido ela dever ser compreendida dentro da teoria habermasiana. É possível que se tenha a impressão de que Habermas constrói uma teoria que expressa a formação de uma sociedade ideal, sem distorções comunicativas, à luz da qual propõe uma análise crítica das condições realmente existentes. Mas a ideia de que a teoria da ação comunicativa possa ser uma espécie de código normativo para uma sociedade bem-organizada não corresponde ao intento habermasiano. [...] A idealidade que se projeta a partir da ação comunicativa é, nada mais, nada menos do que a idealidade que emerge das próprias razões da linguagem, ou seja, dos seus pressupostos estruturantes (BOUFLEUER, 2001, p. 52-53).

Todavia, Boufleuer (2001) destaca que esse desiderato de *idealidade* na formação de um código normativa para a sociedade, não seria a pretensão de Habermas na

Teoria da Ação Comunicativa, conforme se extrai do trecho da entrevista¹⁷ realizada em 1990 por Michael Haller:

No tocante a "sociedade ideal", que eu tomo, segundo se diz, para criticar o *status quo*, as coisas são um pouco diferentes. Eu jamais tive a pretensão de meus famosos colegas americanos - Rawls e Nozick - de desenvolver uma teoria política normativa. Eu não contesto a validade de tal projeto, porém eu não tento construir na escrivania as normas fundamentais de uma "sociedade bem organizada". O meu interesse fundamental está volta do primordialmente para a reconstrução das condições realmente existentes, na verdade sob a premissa de que os indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia se comunicam entre si através da linguagem comum, não tem como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento. E. ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pressuposições pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecido com uma razão comunicativa. E tudo muito simples: sempre que nós pensamos no que estamos dizendo, levantamos com relação ao que é dito a pretensão de que é verdadeiro, correto ou sincero; e através disso irrompe em nosso dia-a-dia um fragmento de idealidade. Pois essas pretensões à validade só podem ser resgatadas, no final das contas, através de argumentos; ao mesmo tempo nós sabemos, porém, que certos argumentos, que hoje nos parecem consistentes, poderão revelar-se falsos no futuro, a luz de novas experiências e informações (HABERMAS, 1993, p. 98).

Porém essa carga normativa de padronização existe na teoria da ação comunicativa e é proveniente das próprias relação socioculturais como condição de viabilidade linguística.

A prática cotidiana orientada pelo entendimento está permeada de idealizações inevitáveis. Estas simplesmente pertencem ao médium da linguagem coloquial comum, através do qual se realiza a reprodução de nossa vida. É verdade que cada um de nós pode decidir-se a qualquer momento a manipular os outros ou a agir abertamente de modo estratégico. Contudo, nem todos conseguem portar-se continuamente dessa maneira. Caso contrário, a categoria "mentira" perderia o seu sentido e, no final de tudo, a gramática de nossa linguagem desmoronaria. A apropriação da tradição e a socialização tornar-se-iam impossíveis. E nós teríamos que modificar os conceitos que utilizamos até aqui para caracterizar a vida social e o mundo social. Com isso eu quero apenas dizer o seguinte: quando eu falo de idealizações, não me refiro a ideias que o teórico solitário erige contra a realidade tal qual é; eu apenas tenho em mente os conteúdos normativos

¹⁷ A entrevista de Habermas foi transformado no livro "**Passado como futuro**", cuja tradução é de Flávio Beno Siebeneichler: "O presente livro em forma de entrevista, que tenta lançar luzes do esclarecimento habermasiano sobre temas atuais do cenário político europeu e mundial, pode trazer uma contribuição importante para a discussão de problemas que afligem a sociedade civil, a ideia de nação, o problema do socialismo, a utilidade das teorias, os modelos culturais que devem orientar o desenvolvimento econômico, etc. Além disso, ele constitui uma ocasião ímpar para se entender os pontos principais da arquitetura da teoria do agir comunicativo, de Habermas. E isso, por duas razões principais, a saber: a entrevista apresenta uma condensação desta teoria (ver principalmente item 5), como também uma aplicação dela a problemas centrais da política mundial contemporânea." (HABERMAS, 1993, p. 9).

encontráveis em nossas práticas, dos quais não podemos prescindir, porque a linguagem, junto com as idealizações que ela impõe aos falantes, e constitutiva para as formas de vida socioculturais (HABERMAS, 1993, p. 98).

Na trilha da ação comunicativa não coagida, surgem as condições para o processo educativo vir a ser uma possibilidade de uma educação emancipatória, e passa a existir uma possibilidade de progresso humano no sentido de sua libertação, uma vez que as interações diárias estão recheadas de *idealizações* inevitáveis que tem na educação uma oportunidade para realizar o seu objetivo maior que é a interação entre professores e alunos na formação do conhecimento engajado com o seu contexto social e sua forma de política ética com vias a uma satisfação e legitimação dos conhecimentos e valores não distorcidos, desse modo, passa a dar vida as idealizações que são constitutivas para as formas de vida socioculturais.

É preciso repensar a Racionalidade Comunicativa como resposta a sociedade competitiva do capitalismo, que afasta qualquer possibilidade de formação da subjetividade. Com isso a educação é tida como um *remédio* das *neuroses* e *ideologias* e uma arma para destruir o encantamento da racionalidade instrumental que é herança de uma visão restrita de conhecimento de ciência.

Não é tarefa fácil a educação resgatar seu papel *crítico* e *libertador*, e torna-se crucial a presença da competência comunicativa nesse contexto, que propicia o desenvolvimento pelo esclarecimento cultural e o rompimento com a racionalidade instrumental e estratégica.

Várias situações surgem durante o processo pedagógico no ambiente educacional, revelado pela progressiva *colonização do mundo da vida* e a orientação sistêmica que invade o mundo das pessoas pelo aspecto econômico reduzindo o potencial da Ação Comunicativa e invadindo: política, religião e a arte.

O agir com foco do entendimento, sempre parece estar ameaçado no ambiente educacional e a progressiva colonização que reduz o seu potencial, está presente nas mais elementares situações do agir, uma vez que o ambiente escolar é pautado pela intersubjetividade compartilhada de sobreposição de uns aos outros, que desafia constantemente as grandes batalhas da educação, que se desdobram na formação das

peças, na apropriação da cultura e na integração social. E conforme ensina Habermas (1990) o mundo da vida, do qual a escola está contida, é um sistema complexo simbolicamente estruturado que interagem linguisticamente sistemas multifuncionais de alto grau de reprodução cultural e de interação social.

Os sistemas de ação, especializados em alto grau na reprodução cultural (escola), na integração social (direito) ou na socialização (família), não operam seletivamente. Através do código comum da linguagem comum eles preenchem, além disso, as demais funções correndo de certo modo juntos, mantendo assim de pé uma relação com a totalidade do mundo da vida. O mundo da vida, que é um complexo simbolicamente estruturado, perpassando as diferentes formas de encarnação e as funções, compõe-se de três elementos originariamente entre cruzados (HABERMAS, 1990, p. 99).

A ação comunicativa no contexto escolar passa a ser uma postura obrigatória para a convivência pacífica e para o progresso do entendimento cultural e apropriação de saberes, como também para que a mesma cumpra sua função integradora e socializante.

Eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo (HABERMAS, 1993, p. 105).

É inegável que a escola para cumprir sua missão educacional depende da ação comunicativa, cujos atores envolvidos deverão pactuar suas ações e seus objetivos, fazendo jus ao potencial comunicativo da educação. Por outro lado, é ponto de atenção as interações distorcidas que ocorrem na prática educativa e interrompem o fluxo da ação comunicativa. O fluxo interrompido da comunicação gera certas tensões, que identificadas como patologias ou desvios da ação comunicativa se corporificam em constrangimentos, imposições e até manipulações, restringindo o espaço da ação comunicativa.

O avanço das práticas estratégicas dos organismos sistêmicos que agem no mundo da vida, aponta para uma tomada de decisão que passa pela reconquista dos espaços que foram usurpados e crias essas *patologias* e a reconquista, necessariamente, envolve a escola. Conforme ensina Habermas (1990) a escola assim como a família são

componentes do mundo da vida. E essas regras do processo de *colonização*, que afetam a ação comunicativa, reduzindo as liberdades, formando uma estrutura ascendente de controle manipulador que conseqüentemente acarreta na redução da participação no processo pedagógico dos alunos e professores. A título de exemplo, trazemos à baila, um pequeno recorte da pesquisa do professor José Marcelino de Rezende Pinto que envolveu os conselhos escolas das escolas de nível médio no Estado de São Paulo, que registra de forma patente o que ocorria, e continua ocorrendo no ambiente administrativo das escolas, em especial nos conselhos escolares, órgãos que transitam numa linha muito tênue de manipulação e sofrem muitas interferências diretas dos interesses estratégicos.

O que a análise dos dados de campo mostrou e que, de fato, como aponta Habermas, a escola encontra-se sitiada pelos meios sistêmicos de tomada de decisão. Em particular, no caso da escola pública, a burocracia deixou pouco, ou nenhum espaço para a introdução de formas coletivas de tomada de decisão, como e o caso dos conselhos. Assim, os processos de colonização do mundo da vida que, segundo Habermas, marcam as sociedades capitalistas contemporâneas, apresentam-se com todo o seu vigor na escola pública paulista, e o Conselho de Escola, órgão que, formalmente, deveria colocar a gestão da escola nas mãos de sua comunidade, atuando enquanto legítimo espaço público autônomo, reintroduzindo a escola no âmbito do mundo da vida, este conselho acaba sofrendo também os efeitos desta colonização e não consegue se consolidar enquanto instância autônoma de poder (PINTO, 1994, p. 154).

Esse espaço que é considerado numa visão habermasiana como *espaço público*, deveria ser livre das dominações e um ambiente obrigatório da Ação Comunicativa. Ao contrário, sofre com o excesso de burocratização e de um formalismo exacerbado, que contribui para travar o caminho do tão sonhado alcance da educação libertadora, que perde forças por causa das influências que alteram os processos de se construir uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Analisando o conceito da ação comunicativa frente aos paradoxos da educação, Prestes investiga a ação pedagógica como *interação* e as forças que operam na ação pedagógica. Segundo a autora (PRESTES, 1999, p. 137),

As teorias, que compreendem a educação como determinada por um processo intersubjetivo de formação de identidade constituem-se numa reação ao paradoxo do pensamento clássico de que educar conduz à liberdade, através da coação e da submissão.

Essa relação de poder entre o educador e o educando perdeu forças graças a reação ocorrida pela corrente educativa que rechaçou a relação *meio-fim* e abriu o caminho para o surgimento da relação intersubjetiva (PRESTES, 1999, p.110-11). Prestes, citando Jan Masschelein¹⁸, comenta que a pedagogia do diálogo, suportou certo fracasso, por conta de que equivocadamente, equiparou no mesmo plano a intersubjetividade e a reciprocidade dando a ideia de um simples método numa relação dialogal.

Masschelein analisa os limites da ação pedagógica entendida como emancipatória, quando essas bases são constituídas a partir da primeira fase de Habermas, em *Interesse e Conhecimento*. A suposição da comunicação e do diálogo é aqui o postulado teleológico da intencionalidade. O objetivo do processo de comunicação é a emancipação, a maioridade do educando. Atingir esse *status* significa tornar-se independente de determinação, que restringe uma ação não-consciente. Ou seja, a maioridade do homem é obtida, quando os motivos da ação são efetivamente conscientes. Esse modo de entender a ação pedagógica – enquanto ação libertadora – é pensada de acordo com o modelo de autorreflexão, como a fala psicanalítica entre médico e paciente. Essa reflexão baseia-se na interação comunicativa entre professor e aluno, mas a estrutura específica da ação pedagógica não corresponde àquela proposta por Habermas, na fase da Teoria do agir comunicativo. Ao contrário, essa estrutura vincula-se à “ação terapêutica”, conferindo ao processo comunicativo pedagógico um caráter funcional. Nesse sentido, diz Masschelein, a fala torna-se um veículo de crítica, onde, não a fala, mas o saber, tem efeito. A reflexão passa então a motivar a práxis, pela qual a realidade se transforma. O saber resulta, em si, numa ação que é emancipatória e racional. O conhecimento da suposição, sob o qual a pessoa age, aumenta as possibilidades de ação; ou seja, o esclarecimento (*Aufklärung*) é, nesse particular, emancipatório, ampliado como uma disposição consciente, em relação a aspectos normativos e instrumentais. Assim, o limite da autonomia aparece como limite do saber, e a racionalidade da ação é uma racionalidade cognitivo-instrumental (PRESTES, 1999, p. 111-112).

Nesse tipo de interação da ação pedagógica, surge uma interação instrumental, pois a intensão do professor visa um fim. Prestes (1999) considera que sobre a relação entre educador e educando que agora estão no mesmo plano de igualmente o conceito de ação comunicativa precisou ser refeito com base na Teoria do Agir Comunicativo para considerar a verdade proposicional como produto de uma relação intersubjetiva ligada à linguagem. Essa inversão de prisma que antes era na relação sujeito-objeto quebrou a relação de dominação existente. Essa nova perspectiva dialogal que surge

¹⁸ Professor de Filosofia da Educação e diretor do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain (Bélgica).

entre os participantes, agora considerando que ambos têm suas pretensões de validade e operam respeitando normas comuns, mostra que a intersubjetividade passa a ser uma “linguagem” e o “mundo da vida” como práxis comunicativa. E destaca Prestes (1999, p. 113) que “uma das implicações para a educação, a partir da ideia de práxis comunicativa, é conceituar ação como um sentido fundamental de interação”.

Apesar dos problemas que se apresentam nas interações pedagógica, a humanidade possui força quase-transcendental que possibilita a reconstrução crítica da relação entre os sujeitos e possibilidade de uma reconfiguração livre de dogmas que acompanham nossa história. Torna-se imperiosa uma nova perspectiva das relações mediadas pela linguagem e uma nova *práxis* educativa com uma roupagem comunicativa em que os conhecimentos e saberes assimilados das tradições devem ser apropriados, processados criticamente e reflexivamente, como processo hermenêutico passando a reacoplar a educação ao mundo da vida numa nova interação e possibilitando uma redemocratização e repolitização dos espaços educativos.

Esse *reacoplamento da educação* ao mundo da vida, não pode advir de uma análise simples dos conflitos existentes na interação pedagógica, como também não passa pela mera troca de teorias no plano das verbalizações, em que num passe de mágica a orientação estratégica deixará de existir e passará a considerar os princípios da racionalidade comunicativa. Isso soa como um delírio, já no nosso contexto escolar é fato consumado a predominância da racionalidade sistêmica, é preciso de tempo, de prática e de amadurecimento. A análise efetivamente crítica tem que operar em todos os planos, desde o contexto doméstico para que os pais reassumam suas responsabilidades que muitos transferiram para os professores, passando pelos professores que repensem suas posições, pelas escolas enquanto operadores das políticas e pelas instituições governamentais, pois podemos de antemão já concluir, que nunca deixarão de existir e de interferir as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder que fazer parte do mundo da vida.

Segundo Mühl, a redescoberta para essa nova racionalidade comunicativa, faz Habermas acreditar que é possível o progresso humano rumo a sua libertação e acrescenta que Habermas “desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem

a visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento” (MÜHL, 2003, p. 265).

Um segundo desafio, que surge do contexto escolar e, que não é novidade destacar, é a grande antinomia que carrega o próprio ambiente na formação dos indivíduos, eis que ao mesmo tempo que serve de preparação e formação moral dos sujeitos e desenvolvimento intelectual, serve também para dar conta de uma demanda do mundo sistêmico para atender ao mercado. O equilíbrio dessa balança e um verdadeiro nó górdio, pois dependerá das forças dos interesses envolvidos. O pensamento habermasiano indica que a escola deve sempre atuar na busca de se opor ao processo consumista e de inculcação ideológica de culturas vazias, mantendo seu foco na construção dos saberes autênticos. Mühl (2003) traça um eloquente raciocínio no tocante ao equilíbrio da balança e sugere uma conduta mediado pelo respeito.

Isso não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através das esferas específicas da ciência, da moral e da arte, mas respeitar a esfera do mundo da vida como o foro que deve validar, em última instância, todos esses conhecimentos, acatando-os ou rejeitando-os em função da integridade do mundo da vida. Para tanto o professor e a comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa (MÜHL, 2003, p. 288).

O *reacoplamento da educação* além de exigir uma prática de respeitos múltiplos, passa também pelo processo reconstutivo de sua produção de conhecimentos, que pautada numa dinâmica apta ao reconhecimento de uma crítica que permanecerá até o momento de sua superação, criando um sistema dinâmico de fluxo contínuo ao mundo da vida, que chega na escola para sua transformação, num efetivo *espaço da esfera pública* que irá impactar no processo de uma aprendizagem crítica na busca de *conquistas socioculturais do mundo cosmopolita e multicultural*.

Essa nova aprendizagem obrigatoriamente passará por “uma releitura das patologias da modernidade” (MÜHL, 2003, p. 274) conforme é sugerido por Habermas e essa releitura irá proporcionar uma nova postura nas escolas e nas interações pedagógicas, com vias a se reconquistar as liberdades usurpadas pelo “brilho” da racionalidade instrumental.

A perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida – neuroses e ideologias – e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.(MÜHL, 2003, p. 268).

Assim, a emancipação humana defendida por Habermas, passa a exercer seu papel transformador da sociedade e de vincular o conhecimento adquirido nas interações do mundo da vida, agora reinterpretado, ao desenvolvimento de uma comunicação isenta de *perturbações* e voltada para criação de uma sociedade mais justa. Um grande desafio para a educação atual é que essa releitura das patologias se transforme numa crítica habitual e diuturna nas práticas da linguagem e da comunicação, já que essas interações no mundo da vida possuem uma carga latente de emancipação e, sendo o esclarecimento, o papel fundamental da educação na constatação da verdade, tanto a ciência, quanto a técnica e os saberes são postos em cheque.

Conforme ensina Mühl (2003, p. 269) “Todos os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de válidos quando justificados por argumentos racionais”. Argumentos esses reconhecidos pelos indivíduos envolvidos nas interações comunicativas, “como o *melhor* passa a ser o critério último de validação de qualquer saber, seja ele científico, prático ou estético (MÜHL, 2003, p. 269).

Nesse percurso em que se abordou a perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa sob as influências das estruturas sistêmicas do poder e do dinheiro, a Teoria da Ação Comunicativa passa a representar uma grande esperança na trajetória da emancipação humana, dada a sua potência idealizadora na criação de uma viabilidade linguística sem distorções e na formação de um código normativo social e que projeta a ação comunicativa como mediadora de condições para uma educação libertadora.

Repensar a ação comunicativa como respostas as neuroses e enfrentamento das ameaças colonizadoras do capital, é uma das possibilidades que decorre de sua ação natural. E a interação entre pessoas que desagua em mediações intersubjetivas no ambiente da escola, cujas interações por serem comunicativas formam novos entendimentos com os outros indivíduos, é tarefa crucial na releitura dos paradoxos da educação, que nesse processo de interação linguística Habermas compreende a práxis educativa como recurso fundamental para emancipação contra os preconceitos, e o reacoplamento da educação ao mundo da vida como forma de reconstrução da educação. Essa nova prática visa quebrar uma herança que vem desde a antiguidade até os dias atuais e deve contemplar uma releitura das patologias da modernidade as formas discriminatórias de opressão, violência e contra novos totalitarismos gerados pela globalização.

4.2 - A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA PÓS-METAFÍSICA: O HORIZONTE HABERMASIANO

De início, vale aqui destacar, a importância dos estudos realizados em sala de aula e a convivência com amigos que tive durante o período de cumprimento das disciplinas do programa de pós-graduação do CEDU-UFAL. Ocasão em que nasceu o artigo: **“A AÇÃO COMUNICATIVA: Reconstruindo o sentido pedagógico”** (ANDRADE; OLIVEIRA; MENEZES, 2015), feito a seis mãos, em parceria com os amigos Anderson de Alencar Menezes e José Aparecido de Oliveira Lima. Dada a importância do trabalho, realizado em artigo apresentado na IV SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - SIP - I SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - SLBEI, organizado pelo Colegiado de Pedagogia da UFAL e Centro Acadêmico Paulo Freire - CAPed, em 23.11.2005, recupero-o e num movimento reconstutivo, passo a utilizá-lo em parte doravante.

Várias mudanças ocorreram ao longo dos tempos e continuam acontecendo no ambiente educativo. Mas, sempre esteve presente as questões da razão e da interação na vida humana e que os modelos de razões variam conforme o tempo produzindo novas verdades. Para o meio educativo a ação pedagógica tem que solucionar a

problemática que ocorre nas “difíceis relações entre racionalidade e liberdade e a legitimidade do processo educativo para formar a identidade de sujeitos.” (PRESTES, 1996, p. 10)

Habermas (1990) classifica a atualidade como pós-metafísica e não a compreende como pós-moderna como alguns já definiram. Ele afirma que *o horizonte da modernidade está se deslocando* e que *a modernidade é um projeto inacabado*. Também questiona *até que ponto a filosofia do século XX é moderna*. Assim, declara suas motivações para continuação do pensamento filosófico, mesmo com o fim do período do pensamento metafísico, que para Habermas o pensamento metafísico está calcado pelo pensamento de um idealismo filosófico. Após esse período, surgem os movimentos *antimetafísicos* que têm suas bases de sustentações no materialismo antigo, no ceticismo, no nominalismo da alta idade média e no empirismo, que não rompem totalmente com o pensamento metafísico.

Deixando de lado a linha aristotélica e simplificando bastante, caracterizo como "metafísico" o Pensamento de um idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino e o neo-platonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Schelling e Hegel. O materialismo antigo e o ceticismo, bem como o nominalismo da alta Idade Média e o empirismo moderno constituem movimentos anti-metafísicos que permanecem, porém, no interior do horizonte das possibilidades do pensamento da metafísica. Situando-me numa perspectiva distanciada, reduzo a pluralidade das teorias metafísicas a um único título uma vez que me interesse apenas por três aspectos (HABERMAS, 1990, p. 38).

Habermas (1990), defende que não mais o princípio da metafísica clássica impera sobre o sujeito que era concebido exclusivamente em suas experiências, nessa nova sociedade não importa se o sujeito exclusivamente cognitivo. Caiu por terra o sonho iluminista e o novo mundo atual cedeu lugar ao progresso das novas tecnologias e das ciências na busca do sucesso da humanidade.

Entretanto, para Coutinho (2002, p. 271-272) a posição de Habermas sobre a modernidade é uma posição intermediária, pois o projeto da modernidade ainda possui força motriz para resgatar suas potencialidades. Para tanto, precisa se socorrer da razão comunicativa para sair da *filosofia do sujeito*. E existem várias possibilidades de repensar a outra face da razão e as neuroses da modernidade, concluído que

Habermas não vê alternativa para a modernidade senão manter o foco na *Ilustração*¹⁹, do contrário seria dar por perdida a humanidade e seu projeto. O caminho da *Ilustração* seria apostar na razão revestida de uma filosofia da intersubjetividade e da comunicação.

A posição de Habermas em relação à modernidade apresenta-se como uma posição intermediária entre aqueles que proclamam a sua morte e aqueles que fazem dela uma leitura unidimensional: a modernidade é “um projecto inacabado”, isto é, um projecto válido, mas que ainda não realizou todas as suas potencialidades; e o caminho encontrado para sair da “filosofia do sujeito” é a razão comunicativa. [...] Para Habermas, só há uma alternativa para a modernidade: ou manter firme a intenção da *Ilustração* ou dar por perdida a modernidade e o seu projecto. Optar pela *Ilustração* significa apostar na razão, aposta que foi, em todas as épocas, a da filosofia. Acontece, porém, que esta razão, em que se aposta, não é definida em termos de uma “filosofia da consciência” mas de uma filosofia da intersubjetividade e da comunicação. Só o paradigma comunicativo é capaz de dar uma nova e melhor explicação das contradições dos paradoxos da modernidade, embora isso não signifique a resolução de todas as suas aporias. (COUTINHO, 2002, p. 271-272).

Por outro lado, Habermas (1990) identifica que o rompimento com a tradição apenas ocorreu com a chegada de quatro motivos básicos, assim definidos: o pensamento pós-metafísico, a guinada linguística, o modo de situar a razão e a inversão do primado da teoria sobre a prática, ou seja, a superação do logocentrismo. Para ele, a chegada desses elementos da modernidade passa a constituir uma nova razão, a racionalidade do método científico, apoiado em procedimentos para validar o conhecimento e defini-lo como verdadeiro, definindo aí uma das formas de superação do pensamento metafísico.

Por sua vez, Habermas reconhece a crise que enfrenta a racionalidade moderna, mas não perde suas esperanças no projeto da modernidade e passa a reconstruir a teoria da sociedade moderna, mostrando sua insuficiência normativa e resgatando o

¹⁹Coutinho (2002) explica *Ilustração* como: “ Em primeiro lugar, a *Ilustração* é algo mais do que um período da história do espírito que inaugura a modernidade; em segundo lugar, exige uma auto-fundamentação constante que não se contenta com a solução encontrada, mas busca sempre uma nova solução. Na linguagem da teoria dos sistemas, a *Ilustração* sobre a *Ilustração*, a crítica criticada; e, naturalmente, essa crítica pode ser continuada, isto é, poder-se-á leva a cabo uma nova crítica ilustrada sobre o mesmo criticado. Dir-se-á que a modernidade, como tal, é impossível. Já Hegel falava de “Ilustração insatisfeita” e Nietzsche da “Ilustração sobre a Ilustração”, em vez de simplesmente sair dela. Nesta sequência, Habermas chama à modernidade “um projecto inacabado”, sendo-lhe necessário encontrar, em si mesma, a sua própria auto-certificação (ihrBedürfnisnachSelbstvergewisserung).(COUTINHO, 2002,p.272)

discurso das pretensões de validade dos enunciados. As reflexões habermasianas sofrerão uma evolução a partir de então, e graças as ações de seus críticos, a tese habermasiana irá se deslocar nas devidas proporções.

Segundo Mühl (2003, p. 159), “Habermas persegue esse objetivo por meio da reconstrução racional da interação linguística, diferenciando-se, nesse sentido, da maior parte dos filósofos que buscam entender a razão, de modo geral, enquanto conhecimento e ação”.

O caminho reconstrutivo da racionalidade pela interação da linguagem, faz com que Habermas desenvolva vários estudos sobre a linguagem, com foco na interação comunicativa dos sujeitos na busca do entendimento racional. Isso passa a ser um grande desafio, pois Habermas terá que reconstruir regras pragmático-formais da linguagem, para acoplar os sujeitos nos processos comunicativos. Mühl (2003) defende que por meio da racionalidade comunicativa, Habermas irá reestabelecer a unidade entre razão prática e razão teórica, criando-se uma nova ordem entre teoria e prática.

Através da racionalidade comunicativa, pretende restabelecer a unidade entre razão prática e razão teórica e instaurar uma nova mediação entre teoria e práxis. No seu entender, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento e uma idealidade que possibilitam uma orientação na base das pretensões de validade, tanto em relação à realidade do mundo objetivo como em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo. Além disso, a linguagem possui o caráter da auto-referencialidade, ou seja, ela é, justamente, a única coisa que podemos conhecer segundo a sua própria natureza (MÜHL, 2003, p. 160).

Essa nova abordagem também implicou numa mudança de postura na filosofia, que “após a metafísica, a filosofia já não se julga capaz de dar respostas definitivas a perguntas sobre a conduta de vida pessoal ou até coletiva” (HABERMAS, 2010, p. 3), deixando de ser “indicadora de lugar” e passando a ser “guardadora de lugar”. Conforme ensina Mühl (2003, p. 314), “a filosofia deixa de ter a pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação humana, passando a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida”. E como tal assume um “papel de intérprete entre o mundo da vida, ciência e arte”. Que possui o encargo de explicar as potencialidades da racionalidade comunicativa, numa dupla perspectiva; explicar essas potencialidades no mundo da vida e os mecanismos utilizados pela

razão instrumental na coação da razão comunicativa. Esse duplo papel da filosofia atua na construção dos saberes e na apropriação conjunta de conteúdos.

Na visão reconstrutiva dos saberes de Habermas, a filosofia passa a exercer um duplo papel: deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o progresso de cooperação interdisciplinar. Seu papel crítico relaciona-se à função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber, sua principal tarefa, nesse particular, é realizar a crítica ao conhecimento científico e reestabelecer o saber de fundo ligado a nossas instituições gramaticais e ao mundo da vida. O papel de promotora da cooperação interdisciplinar objetiva garantir uma apropriação conjunta dos conteúdos utópicos e emancipatórios da ciência, da moral e da arte. Sua função, em síntese, é contribuir com o esclarecimento da noção de racionalidade, devendo seu objeto predileto ser a razão (MÜHL, 2003, p. 315).

Neste sentido, a reconstrução também chega a filosofia da educação que precisa desvendar o problema contemporâneo do descrédito e da pseudo incapacidade, para resgatar à esperança e dar respostas no sentido de fundamentar o entendimento no mundo da vida frente a um cenário de declínio de valores e ética na dinâmica da vida social, já que vivemos numa sociedade na era da informatização e da globalização, que privilegia o sucesso e a riqueza.

E como indicadora de lugar e crítica dos saberes, a filosofia da educação passa a ter um caráter “terapêutico e crítico” que irá fundamentar os princípios pedagógicos numa mudança de postura para assumir responsabilidade moral e de justiça social.

Seu posto de indicadora de lugar, de definidora dos fins da educação e de fundamentadora dos princípios pedagógicos deve ceder lugar a uma função de crítica dos saberes, de guardião da racionalidade, de mediadora e de intérprete dos diversos saberes e de provocadora de atitudes de responsabilidade moral e de justiça social. Sua nova tarefa deve ser terapêutica pedagógica, procurando esclarecer as confusões por ela mesma causadas quando produziu uma visão cética sobre valores – princípios éticos e jurídicos – e quando absolutizou a ciência monológica como único modo de ser da racionalidade. (MÜHL, 2003, p. 318).

Mudando a mira para o contexto educacional, o cenário também não é diferente e gera enormes desafios nas escolhas teóricas e práticas que fundamentarão a ação pedagógica que sofre inúmeras interferências chegando a gerar um problema de identidade pedagógica, por conta da desordem que causada pelas estratégias confusas dos governantes. A educação por ser produtora de saber necessita de um conjunto bem

sistematizado na formulação dos elementos práticos e teóricos que fundamentam as ações pedagógicas.

Convém destacar os ensinamentos de Luckesi (2011) quando afirma que o conhecimento é inato do ser humano e aparece quando necessitamos confrontá-lo com a realidade (LUCKESI, 2011, p. 154). Dessa confrontação, podem surgir novos conhecimentos, e assim por diante. Também nos apropriamos dos ensinamentos de Lima (2003) que citando Habermas afirmar que: “A razão humana e sua capacidade de produzir explicações sobre o mundo e sobre o próprio sujeito se converte em fundamento de todos os sonhos e utopias geradas pela sociedade moderna” (LIMA, 2003, p. 87). Nessa linha de raciocínio, sempre vivemos e produzimos novos conhecimentos, em novas realidades e desenvolvemos a cultura. Assim, vivemos sempre em meio à busca pelo “melhoramento da humanidade como um todo” (LIMA, 2003, p. 87.)

Essa dinâmica por novos conhecimentos que são gerados pela nova ótica filosófica convoca a Educação para assumir um patamar de maior responsabilidade, dada a sua condição de produtora de saberes que necessita estar bem sistematizada na formulação de suas ações pedagógicas. Esse movimento faz surgir segundo Coutinho (2003, p. 347) as “pedagogias críticas”, e analisando a presença do pensamento habermasiano na Educação comenta que “Habermas não lidou, especificamente, com a educação como prática social”, ele levantou questões que problematizou a educação da sociedade contemporânea e desencadeou novas teorias crítica da educação. As chamadas teorias críticas, segundo Coutinho (2003) surgem como propostas a nível prático e teórico para o contexto educativo, que se baseia na “teoria crítica” e na crítica da pós-modernidade para o desenvolvimento de uma pedagogia nova.

Ainda no contexto de analisar a contribuição de Habermas para a Educação, cabe destacar a citação de Prestes (1998, p. 166):

A obra de Habermas apresenta um caráter sedutor para a educação, na medida em que sinalizaria para a superação de sua dimensão instrumental e para uma possível solução diante da perda de suas bases legitimadoras. Afinal, há bons motivos que favorecem o entendimento da educação numa perspectiva comunicativa: o processo de entendimento é constitutivo da racionalidade, a ação comunicativa oferece a continuidade das tradições

culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade. A qualidade comunicativa do intercâmbio pedagógico é abalizada para promover a educação, para desenvolver o potencial criativo de aprendizagem e para a legitimidade da ação pedagógica. Desse modo, há uma afinidade estrutural entre os fundamentos da racionalidade do entendimento e a concepção de educação.

Retornando a perspectiva pedagógica de Coutinho (2002), a mesma compreende que a base antropológica utilizada pelos pensadores da Pedagogia Nova, remonta à “filosofia da Ilustração: bondade natural do homem, perfectibilidade do homem” e também acredita na “capacidade de crítica e de autonomia” próprias da razão. Todas essas correntes convergem para análise da sociedade capitalista e na crítica à razão instrumental, acreditando sobretudo na “capacidade de aperfeiçoamento do homem”, como também no “poder da educação e na perspectiva de uma filosofia da emancipação através do processo analítico” (COUTINHO, 2002, p. 347-348)

Essa pedagogia nova, conceituada como *pedagogia crítica* ou *pedagogia emancipatória* é concebida na década de 1970 sob a influência dos pensadores frankfurtianos, dentre eles: Adorno, Horkheimer, Marcuse, como também Habermas. Pelo viés dessa pedagogia é possível a criação de uma *nova sociedade*, com uma dinâmica mais justa e mais equilibrada na formação dos sujeitos, essa sociedade utópica, aposta na educação como *médium* para se alcançar tais objetivos, já que a educação permite a emancipação ou a libertação e numa sociedade corrompida, é tida como tábua de salvação, por isso são chamadas de *pedagogia emancipatória* e *pedagogia crítica*.

A conceituação feita por Coutinho para essa pedagogia, é que a mesma visa fortalecer os mais fracos e gerar uma isonomia social entre os sujeitos, pois existe nessa pedagogia, uma carga muito forte de mudança pessoal e coletiva nos processos educativos, já que a experiência gera um fluxo subjetivo nas relações sociais. Nela “o sujeito se constrói numa relação dialética entre pensamento e ação” e o conceito central é o de “formação”, formação para transformação do *status quo* da pedagogia burguesa (COUTINHO, 2002, p. 350). Contudo, a pedagogia crítica ou *pedagogia da nova esquerda* como também era chamada, não conseguiu atingir seu desiderato e citando Henry A.

Giroux afirma: “Os pedagogos críticos não foram capazes de desenvolver um discurso crítico que proporcionasse a base teórica necessária para mostrar enfoques alternativos à organização escolar, ao currículo, à pedagogia na sala de aula e às relações sociais ” (COUTINHO, 2002, p. 352).

Coutinho assevera que a filosofia habermasiana influenciou bastante no desenvolvimento da pedagogia crítica europeia, entre os anos de sessenta e oitenta, e destaca a carga pedagógica nela contida:

Na sua proposta de uma reconstrução progressiva e crítica do projecto da modernidade, pela articulação das múltiplas vozes da racionalidade, procurando extrair da tradição a filosófica e da sua articulação com as ciências um método que seja, simultaneamente, uma reflexão crítica sobre o projecto da modernidade e uma proposta ética de reconstrução dos caminhos de racionalidade na direcção de uma evolução social que julga ser ainda possível (COUTINHO, 2002, p. 353).

A pedagogia crítica proporcionou um conhecimento crítico racional na interação com a nova realidade, gerando uma mudança de postura no abandono dos sonhos e nas esperanças prometidas pela modernidade, que alienou o indivíduo e o deixou-o paralisado em meio aos estigmas da desilusão e do ceticismo. Entretanto, a educação não pode ser entendida como um mero instrumento, nem como um local somente de uma relação meio-fim, mas na diferença entre ação e processo, na relação entre educador e educando numa racionalização para a emancipação.

É salutar lembrar os ensinamentos de Freire (1987) que defende a educação não deve ser apenas uma fonte transmissora de conhecimentos para gerar o sujeito emancipado. No processo educador-educando, a via transitada tem que ser sempre de mão dupla, e os dois caminhando juntos construindo e reconstruindo os conhecimentos. A educação deve levar em conta que: “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana” (FREIRE, 1987, p. 13).

É importante lembrar que, dentro de uma perspectiva da pedagogia crítica, o sujeito deve observar e problematizar de forma racional e criticar o contexto para o

desenvolvimento humano em meio ao mundo pós-metafísico. Que, sem o fluxo recíproco entre educador e educando numa racionalização que possibilite o diálogo livre de dominação, não haveria uma pedagogia libertadora, que é o fluxo próprio da Teoria da Ação Comunicativa.

Para se alcançar uma educação que visa conscientizar os sujeitos sociais a pretensão pedagógico-educativa tem que estar pautada numa pretensão de validade, para produzir o processo de entendimento. Essa pretensão forma e transforma a sociedade, esse é o fim a ser perseguido pela ação pedagógica. Essa ação pedagógica se transforma na ação comunicativa de Habermas, onde os sujeitos assumem o enfoque performativo do recíproco reconhecimento, em detrimento do enfoque objetivador. Por isso, quando os pressupostos da comunicação dão lugar aos anseios da racionalidade estratégica gerando a manipulação, a coação ou o engano, a todo o trabalho pedagógico comunicativo cai por terra saindo de cena a ação educativa.

Por fim, numa relação pedagógica comunicativa albergada nos ensinamentos da Teoria da Ação Comunicativa, tanto educadores quanto educandos estão inseridos numa dinâmica de transmissão e reprodução de tradições culturais. Desse modo, Habermas nos ensina que a emancipação não resulta de modo nenhum do paradigma da produção, mas do paradigma do agir orientado no sentido do entendimento mútuo” (HABERMAS, 1998, p. 87). A educação é tida como um operador do “aprender a aprender”, mediada pela linguagem com bases na ação comunicativa e no discurso democrático que educandos e educadores constroem juntos o saber nos moldes da ação comunicativo-interativa.

4.3 A RAZÃO COMUNICATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS: O APRENDIZADO NA ESFERA PÚBLICA

Conforme já comentamos alhures, Habermas (1990) classifica a atualidade como pós-metafísica e não a compreende como pós-moderna como alguns já definiram. Ele afirma que “o horizonte da modernidade está se deslocando” e que “a modernidade é um projeto inacabado”. Neste sentido, a razão precisa descortinar o seu outro, que é a linguagem. Nesta perspectiva, a modernidade precisa reencontrar a linguagem como caminho de possibilidade de efetivação da razão.

A primeira versão da Teoria da Ação Comunicativa, segundo Freitag (1993) foi tentado por Habermas sob o nome de “Teoria da Competência Comunicativa”, naquela época o objetivo de Habermas era reformular o conceito de racionalidade comunicativa sob o prisma da sociologia, que contrapôs o conceito de mundo vivido (*Lebenswelt*) com a concepção sistêmica considerando o discurso dos sujeitos envolvidos no mesmo contexto. A nova concepção de razão apresenta uma mudança de paradigma para considerar o processo de interação dialógica, levando em conta as pretensões de validade dos sujeitos envolvidos e as refutações argumentativas.

Habermas inclui em sua teoria da ação comunicativa a elaboração de um novo conceito de razão, que nada tem em comum com a visão instrumental que a modernidade lhe conferiu, mas que também transcende a visão kantiana assimilada por Horkheimer e Adorno, isto é, de uma razão subjetiva, autônoma capa de conhecer o mundo e de dirigir o destino dos homens e da humanidade. A concepção de razão comunicativa implica uma mudança radical de paradigma, em que a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação. A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas, mas adquire maior rigor através do que Habermas chama de discurso. Na ação comunicativa cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, e existe uma expectativa que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar essa pretensão de validade de uma maneira fundada (*begründer*), isto é, com argumentos (FREITAG, 1993, p. 59-60).

São nesses termos que se constitui o conceito de racionalidade comunicativa para Habermas e não na perspectiva do um sujeito isolado e introspectivo. O ambiente educativo passa a ser o local ideal e desafiador para essa experiência argumentativa proposta por Habermas, já que exige uma postura procedimental dos participantes,

uma interação dialógica para validação e questionamento de verdades, que serão reformuladas com base no melhor argumento.

Uma racionalidade argumentativa possibilita um ambiente acadêmico melhor que permite um comportamento na educação ser mais exigente e mais atento diferente do vislumbrando por Adorno na sua perspectiva de *semiformação*, que garante uma participação efetiva dos indivíduos que decidiram quais estruturas conservar e pensar em melhoria da sociedade como consequência da melhoria da educação não é tarefa fácil.

O pensamento de Coutinho (2002), conforme já identificamos anteriormente, destaca muito bem a influência habermasiana na Educação, na medida em que problematizou o *modus de vida* da sociedade contemporânea e por consequência a educação nela inserida, que seus ensinamentos contribuíram para as pedagogias críticas dos anos sessenta e setenta. Também não podemos esquecer das colocações de Prestes (1998) que considera o intercâmbio pedagógico criado pela racionalidade do entendimento e a concepção de educação.

Menezes (2014, p.78) também destaca a preocupação habermasiana com a educação por entender que a educação desenvolve novas formas de movimentos sociais na esfera pública que desagua em aprendizados coletivos na construção de uma maior civilidade para os sujeitos envolvidos e aponta três fatores relevantes:

- 1- No do significado histórico da institucionalização dos discursos;
- 2- No da relação geral da educação entre a esfera pública e a democracia, em especial as regras das universidades e;
- 3- No do significado de “novo” movimento social como forma de aprendizado coletivo relacionado à revitalização da esfera pública.

No tocante aos *aprendizados coletivos*, que seria uma forma clássica de difusão da razão comunicativa na esfera pública habermasiana, Bertin (2012, p.13) defende que para sua realização deverá ocorrer uma inscrição institucional e uma conduta ativa das

peças envolvidas nessa realização. Segundo o professor *André Bertin*²⁰, os *aprendizados coletivos* seriam a forma de dar efetividade ao ‘trato comunicativo e racional entre as pessoas’ no âmbito do espaço público pretendido por Habermas, todavia, para que isso pudesse ocorrer seria necessário que esses aprendizados fossem institucionalizados e vê no direito o instrumento capaz dessa realização.

Segundo meu modo de ver, a esfera pública como modelo ideal de discussão racional fica abstrata demais e falta de inscrição institucional. Em outras palavras, todo aprendizado coletivo precisa de instituições. Sem inscrição institucional, a esfera pública é apenas a forma idealizada de uma lógica comunicativa apoiada sobre os estrangulamentos da discussão racional e sobre as competências cognitivas pressupostas dos indivíduos. Próxima do mundo da vida, ela deveria, como este, resistir às ingerências dos sistemas econômicos e administrativos (BERTIN, 2012, p. 13).

Bertin (2012) avança em seus questionamentos usando o próprio Habermas sobre o potencial do direito em atender as exigências da racionalizado da vida pública:

[...] o próprio Habermas defende quando mostra que a ciência institucionalizada é a forma racional de resgatar as pretensões à verdade quando a linguagem ordinária se torna incapaz de resolver as questões erguidas no mundo da vida, assim como o direito é a forma racional de responder às exigências de universalização incluídas nas pretensões normativas, de concretizar e atualizá-las (BERTIN, 2012, p. 16).

Nessa toada, é fundamental repensar a educação instrumentalizada pelo direito, como resposta as “neuroses” da sociedade competitiva do capitalismo que interfere na esfera pública, subjugando qualquer possibilidade de formação da subjetividade. O direito, apesar de ainda guarda forte relação com a ideia legalista e positivista, mostra-se com uma rota de fuga para a construção de uma razão compartilhada que é algo que pode ser feito na racionalidade comunicativa, consoante preceitua Habermas na possibilidade do agir comunicativo e de mostrar sua força no espaço público:

[...] Entretanto, o lugar do direito usado como meio deve ser ocupado por procedimentos de regulação de conflitos adequados as estruturas do agir orientado pelo entendimento, isto é, por processos de formação discursiva da vontade e por procedimentos de negociação e de decisão orientados pelo consenso. Tal exigência pode parecer mais ou menos aceitável em esferas privadas, tais como a família, e estar conforme as orientações da educação da classe média. Não obstante, na esfera pública e no sistema educacional, a

²⁰ André Bertin é diplomado em Economia e Finanças pelo Instituto d'Études Politiques de Paris (1967). É Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain (1968), onde atuou durante cerca de 35 anos como Professor do Instituto Superior de Filosofia, do qual é atualmente Professor Emérito.

exigência de “desjudicialização” e de desburocratização encontra resistências (HABERMAS, 2012, p. 666-667).

O Direito surge como um *médium* para a integração social com o suporte da teoria da ação comunicativa. Incansavelmente, Habermas tem trabalhado numa perspectiva de reconstrução da legalidade para se criar pelas vias do direito discursivo um espaço de atores sociais que sejam os próprios destinatários das leis por eles criadas, surgindo uma autêntica democracia na forma de acordo normativo, em alternativa ao imperativo coercitivo nas questões jurídicas.

Do mesmo modo, surge uma linha tênue e um grande desafio para mediar é criar uma situação comunicacional favorável que abarque os interesses e intenções de todos onde ocorrem as interações, inclusive nos contextos educacionais, pois o papel reconstrutivo da educação na esfera pública possui uma relação de dependência na opinião pública, que age como veículo catalizador das mudanças legislativas, apesar do parlamento demonstrar um comportamento infiel aos interesses da população, pois existir uma diferença no discurso e nos interesses quando a educação envolve os espaços públicos e privados.

Não caberia fazer comparações entre escola pública versus privada, porque além de imoral se torna indigno, já que é gritante a presença do aluno nas séries iniciais do setor público em *busca de comida e não de ensino*. E nesse ponto o direito à educação só avançará com o avanço dos direitos humanos que estão previstos constitucionalmente.

A questão da educação nos setores público e privado na sociedade brasileira, além de ocupar uma posição relevante, mostra-se também bastante complexa, no sentido das influências que sofre de diversas áreas, inclusive do direito. E pedindo vênua para se fazer um breve destaque no tocante ao ensino jurídico no Brasil, as influências e as interferências se estendem mais ainda, tanto as advindas do órgão de representação, que nesse particular seria a Ordem dos Advogados do Brasil, quanto a influência econômica que exerce nas instituições privadas por ser um dos cursos superiores mais procurado no Brasil.

E voltando ao aspecto do espaço público e o contexto educativo, o agir comunicativo deve assumir um papel mediador na garantia da manutenção dos resultados dos aprendizados, pois busca encontrar uma definição comum da situação, de modo que as partes se sintam legitimadas e engajadas em participar e a cooperar na esfera pública e é necessário fortalecer o discurso democrático e o encorajamento das pessoas mais dispostas a ouvir.

As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possível uma auto-relação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência previa. A auto-referência surge de um contexto interativo. A formação linguística do consenso, através da qual as interações se entrelaçam no espaço e no tempo, permanece aí dependente das tomadas de posições autônomas dos participantes da comunicação, que dizem sim ou não a pretensões de validade criticáveis (HABERMAS, 1990, p. 33).

Essa participação *interativa* entre os sujeitos e dependerá de uma certa procedibilidade para se chegar num “discurso autêntico”, que segundo Menezes (2014, p. 73) o discurso autêntico se projeta em três mundos (dimensões) que seria exarado nas seguintes condições: *verdadeiro* (aquele com carga de veracidade e está relacionado com o mundo objetivo); *legítimo* (aquele correspondente ao contexto normativo vigente e está relacionado ao mundo social) e o *sincero* (aquele cujas intenções dos falantes condizem com suas falas e está relacionado ao mundo subjetivo). Assim, essa participação interativa deverá ocorrer no ambiente da sala de aula, para que o resultado dessa interação seja transformado num plano de ação favorável para a educação se realizar como ação social. Essa interação compreendida nestes termos acaba gerando um poder-dever entre os participantes, uma vez que as pessoas envolvidas passam a assumir encargos recíprocos que influenciarão na atuação harmoniosa e eficiente da prática pedagógica envolvida.

É certo que no contexto de aprendizagem, sempre ocorrem transformações nos envolvidos. A ação interativa pautada no entendimento recíproco irá tornar o espaço pública mais aberto ao debate voltado para o estímulo das liberdades e garantias dos cidadãos.

Na atual dinâmica da sociedade, a educação ganha status constitucional e proteção como direito social e fundamental da pessoa humana, que passa a incorporar

o arcabouço dos Direitos Humanos, pois são convencionados pela *esfera pública* e passa a ser mais fortalecido. Convém destacar que a nossa Constituição Federal de 1988²¹, guarda em seu artigo 6º, a educação como um direito social e nesse viés, sendo um direito social, busca proporcionar condições para que a pessoa se desenvolva, se esclareça, evolua, para que, como pessoa humana tenha o mínimo necessário para viver em sociedade.

Abordando sobre o currículo na educação básica e os sujeitos da ação educativa, Arroyo (2011) ressalta a necessidade do trabalho coletivo dos profissionais de educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Para ele, os educandos são sujeitos de direitos ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho, conforme assegurando na lei de diretrizes e bases da educação nacional. Como também o direito à educação está ligado a condição humana e passa a fazer parte dos direitos humanos, consagrado em nossa Constituição Federal com Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Nessa linha de raciocínio, e sendo a educação um direito fundamental que desenvolve uma ação social, surge na esfera pública uma demanda para o Estado em ter que prover e garantir a todos indistintamente o acesso à educação, pois, além da saúde e dos demais direitos sociais garantidos no artigo primeiro da nossa carta magna, a educação é pedra fundamental para que a pessoa humana possa ter dignidade que é um direito fundamental garantido no plano constitucional.

O princípio da dignidade da pessoa humana que está no plano constitucional, é uma conquista do direito moderno e, sem sobra de dúvidas é um avanço no que diz respeito ao bem-estar dos indivíduos. O conceito de dignidade da pessoa humana sofre algumas ponderações, por se tratar de um conceito amplo e aberto.

Habermas, em sua obra “O futuro da natureza humana”²² quando aborda a questão da eugenia no uso de embriões, define que a dignidade humana entendida em

²¹ Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º define que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

²² Texto apresentado por HABERMAS na conferência Christian Wolff, ocorrida em 28 de junho de 2001, na Universidade de Marburgo na Alemanha.

estrito sentido moral e jurídico, é tida como uma garantia, um valor intrínseco, que está ligado a uma Ética da espécie humana, que agem simetricamente em igualdade de condição de seus participantes. O que Habermas deixa claro é que a dignidade possui característica intangível e universalista em sua essência e que se atribui ao ser humano como nós (HABERMAS, 2010, p. 47-53).

E sendo o princípio da dignidade da pessoa humana como um dos mais importantes Princípios do Estado Democrático de Direito, o direito a educação se robustece pela relação umbilical que possui com o princípio da dignidade humana. Logo, a educação deve ser analisada no cotejo com a esfera pública, numa perspectiva de direito fundamental do homem e deve ser estruturada em harmonia com o princípio da dignidade da pessoa humana que é fundamento da Republica Federal do Brasil, sem perde de vista, que a educação além de ser um direito social, é um pré-requisito nas sociedades atuais, para acesso aos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem.

Enveredando por essa estrada bastante desgastada no embate da esfera pública e a educação nela inserida, urge a obrigação de lembrar os ensinamentos de Menezes (2013) quando citando Habermas, destaca a imperiosa necessidade de “democratização e revitalização da esfera pública” e a criação e abertura de uma esfera social repolitizada:

Ao se falar de revitalização da esfera pública, temos que levar em consideração a interpenetração progressiva da esfera pública com o setor privado. Nesse sentido, a teoria política do Estado alcança aqui o seu fundamento e síntese, ou seja, pensar a esfera pública significa pensa-la a partir da relação intrínseca entre sistema e mundo-da-vida.[...] Nesse âmbito de compreensão, para além do “público” e do “privado” surge a esfera do social, cujo intuito é o de dissolver esta relação paradoxal no âmbito da vida pública, politicamente falando. Por outro lado, trata-se de recolocar, no lugar normativamente desejado, a ideia de uma esfera social repolitizada, cujo intuito fundamental é de não permitir que esta política “neo-mercantilista” promova uma espécie de “refeudalização” da sociedade, em que o público e o privado não se distinguiam enquanto tal e que a esfera do social, que é um fenômeno mais moderno, fique desconstituído dos potenciais mais constitutivos, principalmente no que toca aos aspectos de crítica e reconstrução do tecido sócio-político (MENEZES, 2013, p. 159-60).

A criação da esfera social repolitizada certamente irá reacoplar a educação no plano de direito fundamental do homem, essa revitalização da esfera pública deverá

ser fundamentada na racionalidade comunicacional do agir orientado pelo entendimento e a “reconstrução” do tecido sóciopolítico, agora como esfera social irá promover uma releitura na perspectiva crítica da educação, que reacoplada ao mundo da vida desfrutará de “horizontes abertos, permeáveis e deslocáveis”, apesar de geralmente vermos nos espaços públicos uma integração prevalente das mídias, que “generalizam” o contexto na prática interessada com desvios políticos.

Falando novamente de aprendizados coletivos e seu *modus operandi* nas escolas públicas, com os desdobramentos que dela decorre, trazemos à baila um exemplo de *inscrição institucional* e a forma como uma parcela de alunos chega às escolas públicas com certa frequência, que numa visão distorcida da razão comunicativa, gera desdobramentos na esfera pública. Cabe registrar a magistral constatação do professor Miguel Arroyo:

A presença dos pobres carentes no sistema escolar explicitou a relação política de dominação-submissão tão presente em nossa formação social, cultural e civilizatória. Entretanto, os motivos aparecem como democráticos.

[...]

As teorias pedagógicas e curriculares, as didáticas, as autoimagens docentes, os rituais de segregação foram definidos de maneira radical. Reconheceram esses alunos na visão de carentes mentais, pobres, inferiores, assim como suas famílias, coletivos e comunidades para tentar incluí-los.

Com a chegada dos coletivos pobres periféricos o sistema público vai se tornando popular, redefinindo sua função social, pedagógica. Passa a se pensar na tradição civilizatória da empresa colonial. Uma autoimagem que vem sendo reforçada com a presença massiva dos coletivos populares nas escolas vistos como carentes de valores, de atitudes e condutas morais (ARROYO, 2013, p. 162-163).

Conforme se observa, essa realidade denunciada por Arroyo (2013) contrasta frontalmente com a proposta habermasiana pautada na esperança de uma nova compreensão da racionalidade comunicativa para a educação, que deve reestabelecer uma racionalidade sustentável diante realidade da prática pedagógica. “A racionalidade comunicativa pretendida por Habermas deixa de estar dobrada sobre o sujeito para centrar-se no universo compartilhado da práxis comunicativa” (LIMA, 2003, p. 93).

É na educação infantil que a questão se agrava e por muito tempo foi considerada responsabilidade unicamente da família e do grupo social ao qual pertencia. Eram com os adultos e demais crianças com as quais conviviam que

aprendiam a se tornar membros desse grupo, participar das tradições consideradas importantes e apropriar-se de conhecimentos necessários para a vida adulta.

Tem sido frequente os embates no Brasil, como também em outros países, quando a questão envolve educação. É certo que o poder de persuasão das campanhas publicitárias pela busca da “qualidade total na educação” é inquestionável e gera uma oportunidade financeira para os governantes que utilizam as dificuldades do setor numa prolongada fonte de recursos financeiros.

A forma fragmentada de ensino prejudica o aprendizado é o currículo dividido por *áreas do saber*, com: eixo das linguagens, humanas, ciências da natureza etc., seria uma possibilidade apontada por Miguel Arroyo de minimizar a forma sistemática fragmentada de aula fracionadas. O aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores de *alunos desejados* é o direito a educação como direito a formação e ao desenvolvimento humano pleno. Para que a escola possa exercer tal função, o gestor público precisa garantir ao *professor* os mesmos direitos. (ARROYO, 2011)

E preciso dar vida aos ensinamentos de Habermas para apreender e promover uma mudança na realidade gritante no ensino público.

Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. (HABERMAS, 2002, p. 96).

No plano das universidades, o cenário não é muito diferente. Porém Habermas destaca o caráter estratégico e de relevância das universidades, mesmo diante das dificuldades existentes, sua atuação enquanto esfera pública, é de grande relevância, conforme destaca Menezes (2014, p. 79)

Apesar de suas falhas, as universidades preservam sua importância como exemplos de comunicativo racional e criativo enquanto “esfera públicas internas especializadas” que carregam a nota promissória de surpresa argumentativa, uma vez que, a qualquer momento, um novo ponto de vista pode surgir, uma nova ideia aparecer inesperadamente.

Saber que o sistema educacional está em crise não é notícia nova, o que incrementa esse fato é que a formação do professor que atuam na rede pública já foi

objeto de pesquisa e constatado um triste realidade, cujos resultados da última pesquisa aponta diversos fatores na confrontação com a evasão escolar, dentre eles a formação dos professores que atua como *transmissor de conteúdos*, fazendo com que os alunos não gostem do que lhes são ensinados, gerando falta de interesse pelos conteúdos ministrados, sem contar que o absenteísmo do professor e falta de contato com ele, agrava mais ainda um outro grande problema que é a evasão escolar²³, pois as ausências nas aulas, em especial naquelas comunidades de alunos sem perspectivas de futuro, como ocorre nas periferias de todo o país. Vale destacar, uma edição especial da revista NOVA ESCOLA²⁴ (edição especial n. 15 de junho/2013) que mostrou uma pesquisa realizada em 2011 pela Fundação Victor Civita (FVC) sobre “O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola”.

A reportagem destaca: o currículo fragmentado e poucas aulas práticas; o absenteísmo do professor e falta de contato com ele; baixo uso de recursos tecnológicos nas aulas; ambiente malconservado, inseguro e sem infraestrutura, falta de conexão entre a escola e o projeto de vida.

É certo que, nem as escolas, nem os currículos por si só, irão acabar com as desigualdades deste cenário caótico. Contudo, a função do ensino médio não é preparar para o ENEM, muito pelo contrário, sua função primordial é formar o jovem como sujeito cultural, ético, pensante e lamentavelmente as redes particulares passaram a se tornar grandes preparatórios de pré-vestibulares, formadores da prova do ENEM o que contraria o objetivo da escola que deve ser como o futuro para a criança e o desenvolvimento do adulto.

É fundamental se pensar numa educação que promova a inclusão do sujeito pautado em valores da *racionalidade subjetiva* que tem como base uma moral autônoma

²³ A questão da evasão escolar é melhor abordada no relatório final da pesquisa: **O QUE PENSAM OS JOVENS DE BAIXA RENDA SOBRE A ESCOLA**, realizado pelo CEBRAP com apoio da Fundação Victor Civita, em que pesquisou a evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos nos Estados de Pernambuco e São Paulo no período de 1999 a 2011. A pesquisa revela dados alarmantes entre os jovens de baixa renda familiar. Ver: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf. Acesso em: 24.04.2017.

²⁴ Ver: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/jovens_pensam_escola.pdf. Acesso em: 24.04.2017.

que tem como princípios uma postura de enfrentamento das manifestações patológicas, para se reconstruir o sentido pedagógico da ação comunicativa.

Neste ponto, Mühl (2011, p. 301) destaca que:

[...] o fato de Habermas insistir na necessidade de vincular o conhecimento ao mundo da vida e de estabelecer este último como foro legítimo de validação dos saberes não implica afirmar que a fala normal do dia-a-dia e a compreensão que se apresenta de forma imediata no mundo da vida sejam razões suficientes para a concretização de uma comunicação isenta de perturbações.

Durante muito tempo se pensou a pedagogia como ponto de partida para melhoria da educação e, por conseguinte a melhoria da vida em sociedade. A velha política educacional que tinha como meta a privatização do ensino, o desenvolvimento do ensino profissionalizante e o atendimento ao menor carente para escolarizá-lo, não dá conta das atuais exigências feitas pelo mundo sistêmico ao mundo da vida que exige a preparação do estudante para o mercado de trabalho assalariado e a hierarquização da força de trabalho.

O exercício de uma racionalidade comunicativa crítica não é sempre será uma tarefa hercúlea, principalmente quando se tratar numa perspectiva de incluso do sujeito, pautada no enfrentamento das patologias da sociedade moderna. A desconstrução da visão mercantilista da educação tem que sair do discurso das academias e chegar aos currículos na forma de conhecimentos. Uma “*Educação não se faz do gabinete*” (ARROYO, 2011) e já é sabido que a pedagogia como ponto de partida para melhoria da educação, por si só, não trará os resultados tão sonhados. É incontroverso que a educação é apontada *locus* monopolizador do capitalismo moderno, dada a total submissão e orientada para atender as necessidades imediatas do capital e assim, garantir a manutenção e ampliação das condições que possibilitam a permanência da heteronomia. O indivíduo que é o alvo do processo educativo, transmuda-se em instrumento a serviço da produção de mercadorias. A questão da Educação como prática libertadora, não pode ser abandonada e permanecer somente o discurso da Educação libertadora no plano do pensamento acadêmico sem alcançar a realidade cotidiana das escolas.

Pensar a educação numa perspectiva *Não-Escolar* com arrimo do discurso pautada na Teoria da Ação Comunicativa, pode ser uma saída para o cenário atual da prática pedagógica. E lembrando Miguel Arroyo a educação não pode ser simplesmente *aprender coisas*, significa aprender muito mais, inclusive sobre nós mesmos. É preciso reconstruir o ato educativo que busca o *instruir* em detrimento do *ensina*, da formação do indivíduo. Que a escola está em crise isso é fato! A ideia de pensar uma perspectiva *Não-Escolar* deve ser considerada. Conforme ensina Menezes (2014) o pensar *Não-Escolar* não se cogita uma oposição a educação escolarizada, almeja-se “pensar a educação a partir da escola” com maior amplitude de suas finalidades para o educativo ultrapassar os espaços escolares.

A escola deve despertar para a possibilidade de substituir o trabalho docente *embrutecido e embrutecedor* por um trabalho cujo princípio é a transformação do homem para que ele se integre à vida, ao mundo, as práticas sociais e não se pode perder de vista, que educar a partir do trabalho, cujo princípio é educar, é encontrar o elo perdido dos saberes docentes. (ARROYO, 2011).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Habermas na perspectiva da racionalidade comunicativa deixa claro ser possível se estabelecer um *padrão mínimo de racionalidade* para permitir uma comunicação pautada em relações éticas. É em sua teoria da ação comunicativa que Habermas atinge o ponto central do paradigma da comunicação e da intersubjetividade, contrapondo-se a ação estratégica e evitando uma nova *metanarrativa*, sempre com foco claro na busca de se evitar e ceder ao niilismo, trazendo à tona um novo *transcendentalismo*.

A perspectiva habermasiana aplicada ao campo educativo constitui-se como uma das tarefas prioritárias da razão moderna. Habermas postula o fazer educativo centrado na razão comunicativa que é fundamental compreender esta percepção, pois sua teoria é considerada uma Teoria Crítica da sociedade em que analisa o sistema do dinheiro e do poder considerado como forma de ação estratégica, que domina e disciplina o mundo das interações sociais, que é chamado por Habermas de mundo da vida.

Contudo, pelos ensinamentos de Habermas, encontramos um fio de esperança contra os impactos da racionalidade instrumental, que é o potencial existente na racionalidade comunicativa, para fazer com que os sujeitos ocupem seus papéis de pessoas presentes, mobilizadas por ações de interações que revelam sua presença na busca do entendimento mútuo, amparadas por procedimentos éticos, em especial no ambiente educacional para formação do conhecimento das gerações presentes e futuras. Esses procedimentos são ofertados Habermas na utilização da razão comunicativa que “encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética” (HABERMAS, 1990, p. 437)

Pois é nesse ambiente, que a espécie humana transita entre o meio natural e orgânico e o meio social e da cultura, ambiente próprio para o desenvolvimento da Ação Comunicativa que busca na intersubjetividade o fio condutor capaz de conduzir ao entendimento e ao respeito mútuo. Sobretudo, numa realidade em que o discurso pedagógico está centrado em técnicas e instrumentos. Logo, é imprescindível a

utilização da hermenêutica habermasiana como uma dimensão da Pedagogia na interpretação do ambiente escolar, possibilitando que alunos e professores descubram a dinâmica dos sentidos que ali atuam.

E relembro Prestes (1996, p. 40) compreender o pensamento humano e suas formas de comunicação é papel que cabe a hermenêutica na seara da educação, fazendo a cisão da pretensão de objetivação do mundo e abrindo caminho para uma nova dimensão da razão. Porém é crucial que se construa um ambiente livre entre os participantes (professor/aluno) em uma relação simbiótica e que se utilize o potencial cultural de cada participante.

A epistemologia habermasiana permite uma hermenêutica crítico-reconstrutiva. E essa nova realidade depreende uma maior intersubjetividade e Habermas (1990) aponta os caminhos Ação Comunicativa como forma de embate aos ditames da racionalidade instrumental, que na maioria das vezes tenta dar uma pseudomoralidade em suas ações. Logo, pela ótica dessa hermenêutica, a educação se renova e toma fôlego na interpretação da polissemia de vozes emanadas das razões dos sujeitos na educação. E possibilita uma desproblematização de saberes que na perspectiva hermenêutica habermasiana não cabe mais uma interpretação solitária e isolado, mas sim uma comunicação argumentativa entre os indivíduos que querem se entender sobre algo ou contribui na interpretação e na investigação do conhecimento produzido intersubjetivamente.

Por conta dessa nova necessidade e dessa maior intersubjetividade, apontar os traços da racionalidade comunicativa habermasiana como forma de oposição a constante influência da racionalidade instrumental, é uma das propostas dessa pesquisa, em face do poder e do controle dos motivos da moralidade que exerce o poder da racionalidade instrumental, que se ocupa exclusivamente em encontrar os meios mais apropriados para alcançar um determinado fim, sem, contudo, preocupar-se em avaliar o próprio fim em detrimento das normas e regras práticas-morais, éticas-jurídicas.

Pensar habermasianamente a educação é pensar na reconstrução como princípio de base. Reconstruir do ponto de vista de Habermas significa que a educação

deve-se pautar pela busca do entendimento mediada pelo agir comunicativo. Só haverá entendimento se o outro for considerado autotélico (fim em si mesmo) no sentido kantiano forte. Ou seja, deve ser compreendido a partir do princípio não manipulável. Mesmo assim, por outro lado, essa necessidade reconstrutiva no contexto educacional gera um certo desafio, até para entender o que de fato significa *reconstrução* na ótica habermasiana do princípio não manipulável. Entretanto, entendemos que reconstruir, significa admitir que posso rever a minha posição original, ao reconhecer que existem argumentos mais plausíveis e razoáveis do que o meu.

Pelos ensinamentos habermasianos, encontramos um fio de esperança contra os impactos da racionalidade instrumental, que é o potencial existente na racionalidade comunicativa, uma vez que os sujeitos ocupam o papel de pessoas presentes, mobilizadas por ações de interações que revelam sua presença na busca do entendimento mutuo, baseada na compreensão e no aprendizado que por sua vez gera socialização e livre convencimento pautada em procedimentos éticos de extrema relevância no cotidiano dos agentes, em especial no ambiente educacional para formação do conhecimento das gerações presentes e futuras.

Neste sentido, a educação é a busca de consensos em torno de uma razão que se autocompreende como linguagem no sentido ético, estético, normativo e expressivo. Daí, a educação se enquadra na perspectiva de direito fundamental do homem para atuar como força motriz capaz de reconstruir o espaço público no desenvolvimento do progresso humano no sentido de sua libertação, e sendo pano de fundo desse processo, surge uma oportunidade para se conceber a esfera pública como um local de *aprendizados coletivos*, para tanto a perspectiva reconstrutiva da educação, terá que democratizar e revitalizar a esfera.

Nossa pesquisa cuida em trazer à tona, a ideia de educação como direito fundamental e um direito social que se realiza na esfera pública, numa perspectiva hermenêutica compreendida nas contribuições dos ensinamentos habermasiano, para uma revitalização e repolitização do espaço público, tendo nele inserido a escola como um todo. A investigação que é de cunho teórico, se ocupou em interpretar o

pensamento habermasiano, tendo como pano de fundo que existe uma hermenêutica na prática pedagógica que decorre da própria Pedagogia.

Nesse percurso em que se abordou a perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa sob as influências das estruturas sistêmicas do poder e do dinheiro, a Teoria da Ação Comunicativa passa a representar uma grande esperança na trajetória da emancipação humana, dada a sua potência idealizadora na criação de uma viabilidade linguística sem distorções e na formação de um código normativo social e que projeta a ação comunicativa como mediadora de condições para uma educação libertadora.

Como se nota, a hermenêutica habermasiana se utiliza de uma polissemia de vozes que nasce nesse processo interativo existente no contexto educativo, em especial na sala de aula, para a construção e reconstrução de saberes. Dessa interação se propaga e se traduz num aprendizado coletivo que gera na esfera pública um processo de legitimação na produção do conhecimento e fazendo surgir o lugar reconstutivo para a educação, em meio a um ambiente de diferentes perspectivas argumentativas, que interagem tanto com as estruturas sistêmicas do dinheiro, quanto as do poder.

Por fim, repensar a ação comunicativa no contexto educativo passa a ser uma pedra de toque, como respostas as neuroses e enfrentamento das ameaças colonizadoras do capital, é uma das possibilidades que decorre de sua ação natural. E a interação entre pessoas que desagua em mediações intersubjetivas no ambiente da escola, cujas interações por serem comunicativas formam novos entendimentos com os outros indivíduos, é tarefa crucial na releitura dos paradoxos da educação, que nesse processo de interação linguística Habermas compreende a práxis educativa como recurso fundamental para emancipação contra os preconceitos, e o reacoplamento da educação ao mundo da vida como forma de reconstrução da educação. Essa nova prática visa quebrar uma herança passada de gerações até os dias atuais e deve contemplar uma releitura das patologias da modernidade as formas discriminatórias de opressão, violência e contra novos totalitarismos gerados pela globalização.

6-REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W., 1903-1969. **Educação e emancipação /Theodor W. Adorno**; Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 185 p.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANDRADE. Virgílio; OLIVEIRA L. José Aparecido de; MENEZES. Anderson. A. **A AÇÃO COMUNICATIVA: Reconstruindo o sentido pedagógico**, In.: IV SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – SIP – I SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SLBEI, 2015. ISSN: 1981-3031.

ARROYO, Miguel G., **Currículo, território em disputa**, Petrópolis, RJ: vozes, 2011. 376p.

BERTEN, A. Habermas, **Esfera Pública, Racionalização, Aprendizado**. *Problemata: R. Intern. Fil.*, v.3, n.2, p.11-33, 2012. ISSN 2236-8612.

BOUFLEUER, José Pedro, **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas / José Pedro Boufleuer**, 3 ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2001.112 p.

COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. **Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional**. – (Fórum de ideias:16), Lisboa: Edições Colibri, 2002, 416p

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**, 4 ed., São Paulo: editora brasiliense, 1993.

HABERMAS, J. **A Inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. **Conhecimento e Interesse / Jürgen Habermas**; tradução Luiz Repa. – I. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989, 236 p.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012 - reimpressão.(v.I).

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011 - reimpressão.(v.II).

_____. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa / Jürgen Habermas**; tradução Denilson Luís Werle. - São Paulo: Editora Unesp, 2014b.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal? / Jürgen Habermas**: tradução Karina Jannini. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

_____. **Pensamento Pós-Metafísico: Estudos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. D. Federal: editora Brasiliense, 1983.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalidade social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: racionalidade da ação e racionalidade social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **Técnica e Ciência como “ideologia” / Jürgen Habermas**: tradução Felipe Gonçalves da Silva. – I ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2014c.

_____. **Passado como futuro / Jürgen Habermas: tradutor, Flávio Beno Siebeneichler, Michael Haller**. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego / Werner Wilhelm Jaeger**: 3. ed. Tradução de: Artur M. Pereira. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi**. São Paulo: Cortez, 1994, 179 p.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança / João Francisco Lopes de Lima**. Porto Alegre: Mediação, 2003, 128 p.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo / Olgária C.F. Matos** – São Paulo: Moderna, 1993, p.12.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo / Eldon Henrique Mühl**. – Passo Fundo: UPF, 2003, 344 p.

Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. In: Indústria Cultural e Educação. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 09-18.

MENEZES, A. **Ética e Cidadania Multicultural na Perspectiva de Jurgen Habermas**. Problemata: R. Intern. Fil., v.4, n.3, p.157-176, 2013. ISSN 1516-9219.

_____. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa / Anderson de Alencar Menezes**. – Maceió: EDUFAL, 2014.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia / Celso José Martinazzo**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 232 p.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOBRE, Marcos; REPA, Luiz (orgs.). **Habermas e a reconstrução: Sobre a categoria central da Teoria Crítica habermasiana / Marcos Nobre e Luiz Repa (orgs.)**- Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola / Nadja Mara Hermann Prestes**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRESTES, Nadja Hermann. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, v. 2, n. 2, 1998.

_____. **Validação em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

Pinto, Jose Marcelino de Rezende. **Administração e Liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Faculdade de Educação – UNICAMP. -- Campinas, SP. 1994.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire / Vicente Zatti**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. A AÇÃO COMUNICATIVA: Reconstruindo o sentido pedagógico. In: IV SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – SIP – I SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SLBEI, realizado pelo Colegiado de Pedagogia da UFAL e Centro Acadêmico Paulo Freire – CAPed, em 23.11.2015, Maceió. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://sip2015.dmd2.webfaccional.com/trabalhos-identificado/397-Artigo-p.pdf>>. Acesso em: 24 de abril 2017. ISSN: 1981 - 3031