

Consensualismo educacional: o processo emancipatório do altruísmo da sociedade contemporânea

DAVIDSON ALESSANDRO DE MIRANDA¹

Resumo: O artigo visa reconstruir os fundamentos caracterizadores da modernidade e as implicações decorrentes desses princípios para o novo paradigma da vida humana. Pretende-se avaliar as transformações sociais, políticas e culturais provocadas pelo processo de modernização nas últimas décadas, bem como suas respectivas interferências na educação na sociedade contemporânea. Caracterizado o problema decorrente desse cenário de transformações históricas, busca-se apontar como possibilidade para superação das limitações técnico-científicas da racionalidade instrumental a teoria do agir comunicativo de Habermas, conferindo ao processo de ensino e aprendizagem a abertura intersubjetiva enquanto condição de possibilidade para formação do consenso. Palavras-chave: Educação. Razão instrumental. Intersubjetividade. Consenso.

Educational consensus: the emancipatory process of the altruism of contemporary society

Abstract: The article aims to reconstruct the foundations characterizing modernity and the implications of these principles for the new paradigm of human life. Aims to assess the social, political and cultures caused by the process off modernization in recent decades as well as their interference in education and in contemporary society. Characterized the problem arising from this scenario of transformations stories we point out as a possibility for overcoming the limitations of Techno-scientific rationality theory of communicative action of Habermas, giving the teaching-learning intersubjective openness as a condition of possibility for the formation of consensus.

Keywords: Education. Instrumental reason. Intersubjective. Consensus.

Consenso educacional: el proceso de emancipación del altruismo de la sociedad contemporânea

Resumen: El artículo pretende reconstruir los fundamentos caracterizadores de la modernidad y las implicaciones resultantes de estos principios para el nuevo paradigma de la vida humana. Se pretende evaluar las transformaciones sociales, políticas y culturales provocadas por el proceso de modernización en las últimas décadas, así como sus respectivas interferencias en la educación y en la sociedad contemporânea. Caracterizado el

problema resultante de este escenario de transformaciones históricas, se busca apuntar como posibilidad para superación de las limitaciones técnico-científicas de la racionalidad instrumental la teoría del actuar comunicativo de Habermas, confiando al proceso de educación y aprendizaje la apertura intersubjetiva en cuanto condición de posibilidad para formación del consenso.

Palabras clave: Educación. Razón instrumental. Intersubjetividad. Consenso.

Introdução

Este artigo tem por objetivo desenvolver uma análise filosófica e sociológica dos pressupostos fundamentadores da modernidade e caracterizadores de todas as implicações decorrentes desse novo paradigma de vida, pensamento, organização e relações sociais. Pretende-se aqui contrapor a ideia de sociedade contemporânea de industrialização avançada e as implicações decorrentes dessa situação para o aspecto social da vida ao consenso² como possibilidade de reintegração de diversos “aspectos”, princípios e valores que compõem a vida humana e a esfera social.

Entre os objetivos do artigo, ressaltam-se:

- a) apresentar o debate intersubjetivo e interativo de Habermas como condição de possibilidade para superação da crise³ (distanciamento), provocado pelas bases da racionalidade instrumental. Esse distanciamento é oriundo do racionalismo e do positivismo e deve entender a educação como um processo subjetivo e individualista que contribui para o desenvolvimento cada vez maior de uma sociedade sempre mais comprometida com a busca incessante pelo progresso e pelo poder enquanto princípios capazes de justificar e legitimar a tão sonhada autonomia ou esclarecimento;
- b) discutir a importância de se reconhecer a ação estratégica (conquista dessa estrutura racionalista) no processo de deliberação dos indivíduos ou cidadãos, mas que precisa ser reavaliada pelas bases de uma teoria crítica – filosófica e social – com pretensões de reconhecimento de alteridade como sendo característica primordial para se pensar o mundo contemporâneo. Aqui, a racionalidade intersubjetiva aparece como ferramenta capaz de possibilitar o debate das muitas idiossincrasias que caracterizam o mundo da vida, e que, por não negar as diversidades de aspectos, valores e princípios que definem esse mesmo espaço de relações sociais, poderia configurar-se como sendo uma alternativa racional mais ampla que o paradigma do sujeito edificador da modernidade;
- c) possibilitar, assim, a investigação da relação da educação emancipatória com a sociedade industrializada e tecnicista a partir da discussão de como é possível e o que significa formar cidadão (alguém que possui direitos), pensando ainda a relação desse processo emancipatório diante de um sujeito que se define pelo “direito de ter direitos”. Para tanto, será

feita uma análise das fundamentações caracterizadoras da modernidade a partir da matriz antagônica racionalista/empirista – estruturas prope-
dêuticas de tudo que se pode hoje definir como sendo característica desse momento –, com vistas à análise dos impactos de todos os desdobramen-
tos decorrentes desse processo de edificação de um novo paradigma de
racionalidade. Por isso, o ponto de partida é reconstruir, em uma rápida
perspectiva histórica, os fatores e os aspectos que permitem conceituar e
situar a modernidade, para que, a partir disso, torne-se possível analisar a
“marginalização” e a “escravidão” a que o modo de vida foi submetido
em nome do ideal de racionalidade que concede a primazia do sujeito em
relação ao objeto;

d) investigar os limites dessa relação proposta por esse paradigma da racio-
nalidade para edificar, nesse mesmo limiar, as necessidades de reconstru-
ção dessa matriz que, por vezes, possibilitará um debate mais amplo dos
problemas de fato delimitadores da existência humana.

Segundo Adorno (2003), a educação não é necessariamente um fator de
emancipação, tese que se justifica e se ilustra até mesmo diante do projeto ideo-
lógico proposto pelo Iluminismo e pelo positivismo. Mas não há como deixar de
ter como ponto de partida a reflexão e a limitação a que o homem foi submetido
pelo crescente desenvolvimento das sociedades capitalistas, fundamentadas em
uma dimensão técnica e industrial que acabou por “engolir” os demais aspectos
da vida, submetendo-as ao mesmo rigor de análise positivista.

Diante desse cenário, a emancipação se daria a partir de um processo de par-
ticipação no debate, cujo discurso argumentativo (do sim e do não) se legitimaria
com base na reconstrução da modernidade e da ação humana, fundamentadas na
relação íntima da razão e da linguagem, construindo, assim, uma abertura para a
“desbarbarização” das relações sociais, já que a busca cooperativa e consensual da
verdade construiria um viés de libertação pela racionalidade instrumental.

Para tanto, não se faz necessário negar o agir instrumental, mas sim pensar
a educação como:

[...] um agir orientado pelo entendimento de modo a estabelecer
formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação
que assegure a competência comunicativa dos sujeitos em intera-
ção, a fim de que estes se tornem, inclusive, responsáveis pelos
seus atos (GOMES, 2007, p. 117).

Dialética da modernização e do modernismo

A tentativa de se caracterizar o debate social na contemporaneidade
passa, antes de tudo, pela necessidade de contextualização do que venha a ser

modernidade. Isso pode ser possível mesmo no mundo denominado pós-moderno, ao se perguntar se são vivenciados problemas novos ou ainda se buscam respostas aos problemas ditos modernos.

Por ser objeto deste tópico a caracterização da modernidade como momento primordial para a compreensão de alguns problemas atuais, não se debruçará sobre a questão se hoje se está ou não em um momento completamente novo, por isso será denominado o presente como sociedade contemporânea.

Moderno, do latim *modernus*, significa literalmente atual, ou seja, a experiência presente ou vivenciada agora (advérbio de tempo que denota a experiência moderna como um sentimento extremamente imediato) (ABBAGNANO, 2007).

A modernidade enquanto condição do agora, do momento caracterizado pela nova experiência, só assim se define se antes for compartilhada como conjunto de experiências de todo um povo. São experiências circunstanciais de anseios, desejos, interesses e necessidades que demarcam um momento e caracterizam situações de vida social, política, cultural, epistemológica e espiritual. É isso que faz desse momento um ambiente totalmente novo em relação a todas as demais experiências já vivenciadas pela humanidade.

Essa evidência pode ser vista na passagem em que, segundo Berman (1986), existe um tipo de experiência vital – de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e dos perigos da vida – que é compartilhado por homens e mulheres de todo o mundo. Essa passagem evidencia bem esse movimento determinante de algo novo a ser experimentado e compreendido para além de qualquer fronteira geográfica, racial, de classes, religiosa, de nacionalidades e ideológica. É esse espírito que, a exemplo de Berman, será chamado de modernidade.

Faz-se necessário destacar como particularidade desse momento, aqui caracterizado como modernidade, a capacidade sistemática de integrar e desintegrar (unir e separar) no mesmo movimento experimental o homem, seus valores, as classes sociais, as ações e os princípios fundamentadores da vida humana.

[...] nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte do universo no qual, como disse Marx “tudo que é sólido se desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 15).

As tentativas de se precisar o momento histórico exato em que se deram todas essas transformações que determinam o início da modernidade foram muitas, e, por isso, há divergências significativas diante das afirmações feitas. Aqui será adotada a definição dada por Berman (1986), que, ao dividir a história

da modernidade em três fases, estabelece o início do século XVI como ambiente em que as pessoas começaram a experimentar a vida moderna, mesmo sem ter “consciência” do real significado desse novo propósito de vida.

O século XVII, estruturado sobre a matriz epistemológica do racionalismo cartesiano e do empirismo inglês, não criou uma homogeneidade de pensamento, mas fomentou o debate em torno da relação entre sujeito (homem) e realidade (mundo vital), apresentando bases para diferentes fundamentações. Apoiado no racionalismo, o homem se vê sujeito portador de uma capacidade lógico-científica – quase matemática – capaz de decifrar enigmas da realidade e da vida político-social antes desconhecida. Por outro lado, assentado em bases puramente naturais e empíricas, esse mesmo homem se reconhece sujeito que precisa valorizar cada uma das novas experiências e possibilidades para só depois estabelecer os nexos causais que o permitem formular os diversos significados da realidade fática.

Nessa premissa, o problema e a mudança de um paradigma para outro parecem simples. Porém, essa ilusão é causada pela breve apresentação dessa dicotomia que, sem dúvida, é merecedora de uma investigação mais consistente, o que não será feito aqui, pois o objetivo é apenas ilustrar e remontar os princípios estruturais da modernidade. Mas cabe ressaltar que a primeira base (racionalismo) se sustenta na crença de que há uma relação causal no mundo fenomênico que pode ser percebida e compreendida por esse sujeito racional, possibilitando-o agir de forma interventiva e transformadora.

Já a segunda base (empirismo) nega a relação causal como sendo um princípio lógico de ordem necessária, fazendo com que o homem, agora conhecedor de sua singularidade, autoconstrua-se nas diversas e limitadas experimentações a que está sujeito no mundo fenomênico e dinâmico. É necessário ficar claro que não se nega a racionalidade caracterizadora desse novo homem e do momento em que se situa, mas relega sua funcionalidade apenas ao exercício de compreensão das sensações e das associações apreendidas nas diversas experiências, o que para os racionalistas seria limitar a capacidade e o valor da mais nobre faculdade humana, a razão.

Os séculos que sucederam essa dicotomia (XVIII e XIX) compartilharam do “espírito de vida revolucionário” desenvolvido a partir de debates, esperanças, anseios e necessidades criados com a matriz do século XVII e, sobretudo, das contribuições kantianas de subjetividade, da delimitação da capacidade racional e da caracterização do mundo material e sua relação com o homem.

Essas contribuições serviram para reavaliação das pretensões iluministas de esclarecimento e edificação da liberdade, do individualidade e da autonomia do homem em relação ao Estado novo e suas estruturas organizacionais de vida, que acabaram provocando um “mal estar” em todos os níveis da vida pessoal, social e política. Isso fez com que fossem desencadeadas inúmeras manifestações e reivindicações por meio de “explosivas convulsões” de um povo que, mesmo

partilhando do sentimento de se viver em uma era revolucionária – sujeito que se reconhece portador de direitos e anseios –, guarda consigo as lembranças de como é viver material e espiritualmente em um mundo que ainda não realizou completamente o sonho da modernidade.

Por isso, há a temeridade e a angústia diante da possibilidade da não realização dos anseios de vida projetados por esse novo ideal de realização.

Segundo Berman (1986), é sobre essa profunda dicotomia, essa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra o conceito de modernidade e de modernização. Aqui se justifica o subtítulo deste artigo, por versar sobre a dialética da modernização e do modernismo, que é o grande problema do século XX, pois se vive em um ambiente em que o processo de modernização⁴ avança atingindo todo o mundo, sobretudo de forma virtual, levando em um processo globalizante à integração dos valores modernos, o que caracteriza modernismo.

O movimento do modernismo que se dá por um crescente processo de modernização não significa aqui uma homogeneização, nem mesmo no campo do pensamento e da arte, mas sim a adesão e a expansão de valores e princípios que caracterizam o homem moderno, o qual, por sua vez, concebe-se em traços e características cada vez mais fragmentados.

Muitas são as fontes que alimentam toda essa efervescência da vida moderna:

[...] grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de lutas de classes; descomunal explosão demográfica [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando para obter algum controle sobre suas vidas [...] (BERMAN, 1986, p. 16).

A modernização, assim compreendida, caracteriza-se como um problema paradoxal, pois, ao proporcionar uma cultura moderna, propicia que o homem (moderno) se “multiplique em uma multidão de fragmentos”, invalidando o pressuposto da unidade e concebendo inúmeros caminhos de realização para a humanidade. O projeto da modernidade perde, assim, a capacidade de se organizar e dar sentido à vida das pessoas em meio ao turbilhão de transformações que tornam instáveis toda a estrutura da vida social.

O que significa autonomia ou ação consciente diante de tantos fatores delimitadores das escolhas e decisões? Como é possível o indivíduo mover-se e viver diante de tantas dicotomias? O que significa ser cidadão diante de uma realidade fragmentada, opressora e limitada pelas bases capitalistas, industriais e tecnológicas? Qual é o papel da educação em um Estado que se caracteriza como democrático de direitos?

São todas essas indagações que exigem uma análise filosófica e sociológica capaz de verificar os impactos provenientes de todas as transformações que o processo de modernização causou nos séculos XIX e XX.

As aporias do subjetivismo moderno: uma análise social a partir de Max Weber

A criação do novo habitat humano, que são as cidades onde se instalaram as fábricas automatizadas, cortadas pelas grandes ferrovias e vias de acesso, além das amplas zonas industriais, os telégrafos, os jornais, a internet e os outros veículos de comunicação que impulsionam a vida humana e as relações sociais, formou o cenário caracterizador da vida social e política a partir do século XIX. Todos esses fatores, aliados ao crescimento desordenado desses centros urbanos e ao crescimento demográfico desenfreado em função das constantes evasões do campo e aglomerações em torno dos grandes centros industriais, tornaram a vida cada vez mais competitiva e vinculada aos meios de produção, mesmo que por mera sobrevivência. Aqueles que não se veem reconhecidos ou inseridos nos meios de produção ou que não estão aptos e qualificados para a disputa acirrada são marginalizados pela própria lógica do sistema.

A agilidade e o dinamismo surgem diante disso como princípios constituintes do ambiente no qual se darão todas as relações sociais e de produção, tornando-se características principais do processo de modernização, que se justifica pela incessante busca pelo progresso e resulta em consequências profundas para o campo da vida humana.

[...] em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobre-carregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda de caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as novas invenções parecem dotar da vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material (MARX *apud* BERMAN, 1986, p. 19).

Os Estados nacionais cada vez mais fortes, aliados a um desenfreado crescimento urbano, fizeram do século XIX um mundo moderno em franco desenvolvimento, capaz de impulsionar o mundo da vida em um processo constante de transformações que pudesse garantir inúmeras possibilidades, mas nenhuma solidez ou estabilidade.

A instabilidade que marca esse período foi causada pelo movimento dialético dos contrários, explicitados por Marx, em seu Manifesto Comunista (2005), na frase “tudo que é sólido se desmancha no ar”, e afetou completamente as forças sociais, as organizações de vida, as estruturas e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, as classes sociais e, sobretudo, as bases capitalistas do modelo de produção.

É nesse celeiro de instabilidade e necessidades que o homem moderno procura sua definição e sobrevivência. A passagem do modelo de produção feudal para o capitalismo propiciou uma mudança econômica inevitável, que acabou possibilitando a divisão social do trabalho e determinando o novo paradigma de organização social. O modelo organizacional dos meios de produção constitui, em aspectos mais elaborados, a organização política que se denomina Estado moderno, formado por classes, grupos, movimentos sociais, intelectuais e políticos limitados e demarcados por um dos principais símbolos da época, o capital.

Esse pressuposto fundamental para a análise aqui proposta é consequência da racionalização do mundo da vida introduzido pelas pretensões da escola positivista (considerada a dialética negativa). Tal escola do positivismo, que, segundo Augusto Comte, é a corrente filosófica que promoveria e estruturaria o último estágio⁵, faz com que a humanidade tenha atingido o conhecimento, a partir de um modelo de racionalidade (entendido como sistema metodológico e doutrinário), e considera o homem como produto da natureza, com atitude epistemológica, cujo ponto de partida era a observação, estabelecendo, com primazia, a realidade em relação ao quimérico, considerando a existência objetiva dos fenômenos e acreditando na utilidade, na certeza e na precisão do pensamento científico.

De forma a compreender o conhecimento como sendo a união espontânea e necessária entre a razão e a realidade, o positivismo induz o homem à crença de que é capaz de compreender, explicar e comprovar as leis efetivas, relações invariáveis e similares que modificam constantemente os fatos em todos os âmbitos da vida humana.

Nas leis dos fenômenos consiste realmente a ciência, à qual os fatos propriamente ditos, e que pese à sua exatidão e ao seu número, não fornecem mais do que materiais indispensáveis. Ora, considerando a destinação constante dessas leis, pode-se dizer, sem exagero algum, que a verdadeira ciência, longe de ser formada por simples observações, tende sempre a dispensar a observação

direta, substituindo-a por essa previsão racional que constitui o principal caráter do espírito positivo. Assim, o verdadeiro espírito positivo consiste, sobretudo, em ver para prever, em estudar o que é a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma da invariabilidade das leis naturais (COMTE *apud* REZENDE, 2002, p. 148).

Ao estabelecer uma correspondência lógica e histórica entre a razão e a realidade, esse modelo de racionalidade conduz o homem a uma estratificação do “cotidiano” à luz de princípios de ordem natural, levando-o à crença de que a aquisição da tão sonhada autonomia em relação ao mundo e todo o progresso necessário à realização dos seus mais audaciosos ideais e à realização de melhorias na condição de vida podem ser calculados de forma precisa por essa racionalidade matemática.

Mesmo admitindo a história como sendo um progresso, Weber (1982) é pessimista no que diz respeito a esse projeto emancipatório oriundo dessa racionalização da vida, sobretudo no aspecto social.

Sua crítica se fundamenta na afirmação de que a racionalidade técnico-científica trouxe consequências negativas e inevitáveis para a humanidade, contrariando seu propósito inicial, que era o de estruturar e emancipar esse mesmo indivíduo. O que se tem é uma padronização dos modelos organizacionais que tendem a estabelecer padrões de comportamentos, pensamentos e linguagens, que igualam e enquadram os indivíduos em um sistema social, político e cultural cada vez mais burocrático.

Com base em uma pedagogia que visava afastar a incerteza, o medo, a dúvida e a angústia da dialética do positivismo racionalista, por meio da técnica e da ciência, o mundo materializa a vida, o homem e as diversas relações que o caracterizam. O encanto e a magia desse suposto controle dos fatos, das relações passadas e das consequências possíveis dão o devido suporte para a crença de que o indivíduo se tornou emancipado de todos os mitos, divindades e crenças metafísicas que antes o atormentavam. Parafraseando Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2002), são feitas as seguintes indagações: quais são as consequências dessa racionalização operada por meio da ciência e da técnica? Tem-se a garantia de que os homens a encontrarão para o caminho do verdadeiro Deus ou para a felicidade? Ao menos se teria hoje um conhecimento mais claro das próprias condições de vida do que tinham os primitivos?”

Para Max Weber (1982), essa convicção que leva a esse modelo de racionalidade é ilusória porque, ao procurar encontrar os dados mensuráveis e as regularidades estatísticas nas relações sociais (ciências humanas), não atinge as generalizações de caráter matemático das experiências humanas. Isso permite pensar que as ações sociais não podem ser explicadas a partir de uma relação necessária de causas e efeitos como se faz nas ciências naturais, porque essa atitude tornaria as ações e as relações sociais desprovidas de sentidos peculiares que

pudessem ser compreendidos. Segundo o autor, o método compreensivo seria capaz dessa façanha sem reduzir a realidade a um aglomerado de proposições de forma e natureza matemática.

Ao determinar os fenômenos sociais como sendo objetos de compreensão imediata e não mediatizados por um cálculo rigoroso, Weber (1982) questiona as intenções subjetivas ou o móvel das ações humanas diante dos aspectos exteriores determinantes dessas ações.

O fato é que a estratificação racionalizada da realidade faz da sociedade civil, de industrialização avançada, dos séculos XIX ao XXI, um espaço para o triunfo de egos e autoconsciências e que, apoiada em um projeto emancipatório, via propósitos técnico-científicos que não ambicionavam outra coisa senão a autoafirmação, mesmo que para isso fosse útil a legitimação dos mais diversos, perversos e violentos meios de dominação.

A consciência comum, propósito do positivismo, é trocada pela autoconsciência ou pela subjetividade oriunda da suposta autonomia e dominação da natureza, permitindo aos mais “esclarecidos” o domínio dos meios de produção ou técnica capaz de transformar todos os demais em objetos e meios, podendo ser manipulados em prol do progresso e da ordem de seus ideais.

Ao formar sociedades de massas cada vez mais amórficas, submissas e dependentes de uma engrenagem, em uma “via de mão dupla”, produz progresso aos detentores dos meios de produção capitalista, enquanto marginaliza e escraviza os dependentes e legitimadores desses mesmos meios de produção. Torna fria a linguagem que antes era pressuposto fundamental de interação e entendimento da diversidade cultural que caracteriza os indivíduos, as sociedades e os ordenamentos jurídicos.

O resultado inevitável desse cenário é o medo, a desconfiança constante de tudo e de todos e a opressão cada vez mais forte das instituições e das esferas legitimadoras desse sistema racionalizado.

Resgatar a intersubjetividade ou o exercício racional de argumentações e decisões livres dos padrões e das determinações das sociedades técnicas instrumentais como forma de transformação de mentalidade e melhorias de condições de vida torna-se o objetivo primordial de reconstrução de um projeto emancipatório e capaz de promover cidadania.

O interesse técnico se enraíza nas estruturas da ação instrumental, baseada em regras técnicas, pelas quais o homem se relaciona com a natureza, submetendo-a ao seu controle. O interesse comunicativo se enraíza nas estruturas da ação comunicativa, pela qual os homens se relacionam entre si, por meio de normas linguisticamente articuladas, e cujo objetivo é o entendimento mútuo. Ambas as formas de conhecimento, geradas pelos respectivos interesses, servem a um interesse fundamental: o da emancipação da espécie. O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas

necessidades ajudando-o a libertar-se da sua natureza exterior; o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (FREITAG; ROUANET, 1980, p. 13).

O agir comunicativo de Habermas como pressuposto emancipatório da razão instrumental

A crescente degradação da qualidade de vida, em oposição às conquistas cada vez mais numerosas provenientes do desenvolvimento técnico-científico, forma o eixo antagônico caracterizador do mundo contemporâneo. Associada à ambiguidade delimitadora da vida atual em aspectos distintos, impulsionou, por um lado, o homem a acompanhar o processo de avanços desenfreados da ciência – criando atrativos mais encantadores e facilitadores da existência humana – e, por outro, permitiu o desencadeamento de uma série de acontecimentos trágicos e absurdos que tendem a destruir, de forma infame, a dignidade e a liberdade humana. Eis os fatores que, segundo Gomes (2007), caracterizam a crise, o estado de barbárie e a exclusão das mais variadas formas de vida que diminuem gradativamente a competência comunicativa em um processo de realização de ações que não só possibilitem o entendimento, mas que possam também reconhecer e validar a alteridade inerente às organizações político-sociais contemporâneas.

A crise⁶ consensual ou a degradação do espaço que poderia possibilitar a construção de verdades consensuais de forma argumentativa se devem, sobretudo, ao processo de reducionismo da razão e sua dimensão instrumental. Segundo Habermas (1989), essa instrumentalização ultrapassa os limites da esfera do trabalho “colonizado”, da esfera da integração (comunicação), emergindo como consequência imediata contradições e paradoxos no aspecto ético, político, econômico, social, cultural, epistemológico, educacional, ecológico, entre outros. Propicia, assim, uma espécie de sentimento de “perda da autonomia” para o sujeito que, submerso a uma política econômica neoliberal, é um portador de uma racionalidade técnica a qual, aliada aos pressupostos científicos e tecnológicos, deveria impulsioná-lo ao “conforto e bem-estar” ou ao progresso das condições de vida, mas que, em contrapartida, acaba por distanciá-lo dessas mesmas condições.

O problema se caracteriza em maiores proporções, uma vez que esse distanciamento não se dá somente do homem em relação aos meios e instrumentos que deveriam possibilitar a sua emancipação, mas também entre os portadores da mesma condição humana, elevando a complexidade do problema por formar abismos assustadores que distanciam sujeitos, indivíduos, classes e nações. Isso, segundo Habermas (1989), justificaria a marginalização cada vez mais crescente nos dias atuais.

O que aqui se evidencia é a incapacidade desse modelo de racionalidade em propiciar condições que possam atingir o propósito de emancipação a que se dispôs. Isso se dá por entender que o campo de construção do conhecimento e do debate, que poderia servir como condição de construção da autonomia dos sujeitos diante da multiplicidade de valores, princípios e condições do mundo contemporâneo, encontra-se limitado pela esfera da utilidade, característica da racionalidade instrumental. Cria-se, então, uma indisposição à necessidade e à resolução de conflitos por meio de interação, o que produz um distanciamento e esfriamento das relações sociais.

A educação entendida como processo de formação contínuo se estrutura em uma cadeia linear de sobreposições, na qual as individualidades sobrepõem às subjetividades, o socialmente possível cede lugar ao útil, a interação, à técnica, e as relações orgânicas, às mecânicas.

Esse tipo de racionalidade que se constitui hegemonicamente, associado à sua dimensão utilitária, institui o binômio **ciência/tecnologia** que se legitima por si só, independentemente de qualquer norma, pois a ciência impõe as suas próprias regras e passa a exercer um papel ideológico, fazendo com que seja absurdo qualquer questionamento sobre o poder da ciência e da tecnologia (HABERMAS, 1968, p. 299, grifo do autor).

O eixo norteador dessa análise está no reconhecimento de que esse modelo de racionalidade termina por destruir, segundo Habermas, a lógica das condições de entendimento na esfera pública e privada da vida social, possibilitando o domínio de uns sobre os outros, a marginalização e a escravidão.

Amplia-se o conceito de razão, que, segundo Habermas (1989), em técnica e ciência, possibilitaria a compreensão das limitações técnicas e, portanto, da crise como pertencentes não ao sujeito, mas ao sistema. Recupera-se, assim, o potencial emancipatório da razão, que, segundo o autor, restabeleceria o poder crítico libertador da razão humana, submetendo, de forma crítica, a dimensão instrumental da racionalidade moderna à racionalidade comunicativa.

A emancipação pressupõe uma ação voltada para o entendimento, o que faz com que esta só seja possível quando ocorrer a “expansão dos processos de ação comunicativa”, que se fundamentam necessariamente na capacidade da humanidade de se alcançar consensos racionais através do processo de argumentação (HABERMAS, 1999, p. 500).

Contudo, o desafio consiste na identificação de elementos que possam, conforme Habermas (1989), possibilitar a reconstrução da razão, recuperar, de forma crítica, todas as dimensões atrofiadas pelo poder estratégico e limitador da

racionalidade técnico-científica e, enfim, permitir que sujeitos racionais, em um debate argumentativo, possam construir consensualmente verdades e soluções aos diversos conflitos inerentes ao mundo da vida, com o viés de possibilitar o equilíbrio intersubjetivo de interesses legitimados no discurso e na interação linguística, no alcance da emancipação ou na autonomia dos sujeitos diante das delimitações da vida, sem que as idiosincrasias culturais, econômicas, morais, éticas, religiosas e políticas sejam negadas ou relegadas a segundo plano.

Racionalidade comunicativa: o agir comunicativo, pressuposto necessário para a obtenção de consensos

A teoria do agir comunicativo de Habermas consiste na interpretação da razão como condição humana de construir racionalmente estruturas linguísticas que permitam a interação ou o entendimento em um espaço demarcado por interesses múltiplos e diversos. Seu único objetivo é reconstruir a unidade entre razão, teoria e prática, fragmentada pela noção de racionalidade instrumental do processo de modernização, fundando como princípio mediador entre as construções teóricas (ideias/sentidos) e os meios e conjuntos de relações e produções uma racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, a ação comunicativa se diferenciaria da ação puramente instrumental, caso fosse construída em um espaço livre de coerção e orientada ao entendimento, e não ao êxito. Cria-se, assim, uma relação íntima entre razão e linguagem ou entre comunicação e racionalidade a partir da abertura que possibilita ao outro posicionar-se diante de uma das pretensões de validades, afirmando-a ou negando-a.

Nesse espaço de interações linguísticas, aparece um princípio primordial para se pensar o processo emancipatório da razão e, conseqüentemente, do homem no aspecto social, no qual se construirão as decisões, que é a intersubjetividade. Esse princípio não representa uma perda de autossuficiência nem mesmo “abre mão” de uma “relação de totalidade de pensamento”, uma vez que Habermas, diferentemente de Weber, não adota uma concepção de racionalidade com respeito a fins por considerá-la restrita. Não nega também a capacidade sintética e universalizante da razão, apenas busca transcender o pensamento paradoxal fundamentado na relação sujeito/objeto, substituindo-o pela relação entre sujeitos, com base em experiências empíricas do contexto de desenvolvimento social.

Essa mudança de paradigma permite pensar a integração das esferas culturais de valor que Weber via como um projeto ameaçado, já que a autonomia e a identidade dos indivíduos se encontravam desfragmentadas pela pluralidade e pelas sobreposições dessas esferas de valor, sobretudo a esfera econômica. O processo emancipatório das subjetividades passaria, portanto, pela reconstrução da unidade integradora das esferas constituintes do mundo da vida. Essa imposi-

ção de uma das esferas da vida sobre as demais é chamada por Habermas (1989) de racionalização seletiva, e, segundo o pensador, a instauração desse modelo pode causar um desequilíbrio entre as esferas culturais de valor⁷, comprometendo a integração entre mundo subjetivo, objetivo e social, ou seja, possibilitando uma dissociação da razão em múltiplas esferas de valor regidas por uma lógica própria de construção de verdade e conhecimento.

O resultado da destruição da unidade racional das esferas de valor são as tensões e os conflitos constantes em que se encontram o mundo contemporâneo, ocasionando, segundo Weber (1982), a perda de sentido para o homem, que não mais encontra parâmetros legítimos capazes de garantir a reprodução cultural, valorativa e, sobretudo, as ações no âmbito social.

Todo esse cenário caracteriza a complexidade do problema causado pela racionalidade instrumental que não mais permite a resolução dos conflitos e das tensões por meio do debate ou da interação linguística, uma vez que cada uma das partes estão legitimamente fundamentadas em princípios lógicos diferentes e específicos, orientando-os a impor esses valores como forma de resolução.

É importante ressaltar que o problema não está nas diferenças típicas e características das diversas esferas e dos modelos de organização social, mas na negação das pretensões de validades dos indivíduos inseridos nesses diferentes contextos sociais. Se as decisões e as ações são fundamentadas em lógicas próprias de elaboração de valores e verdades, não se faz necessário tomar conhecimento dos interesses alheios e, muito menos, obter desse outrem o consentimento ou não das pretensões que se pretende legitimar com as ações e as decisões. O que se nega, segundo Habermas, nesse modelo de racionalização é a capacidade humana de interação, ou seja:

A idéia de consenso em Habermas, circunscrita na Teoria do Agir Comunicativo, a partir do conceito de racionalidade comunicativa, do uso da linguagem como diálogo intersubjetivo e da forma integral da pessoa, fornece, em nosso entender, um potencial crítico capaz de fortalecer, através dos mecanismos pedagógicos da aprendizagem, os processos de argumentação dos agentes que participam diretamente da formação cultural (GOMES, 2007, p. 112).

Seria possível fazer uma relação entre o conceito de consenso de Habermas e os desafios da educação contemporânea? É o que se tentará responder no tópico seguinte.

Educação e consenso em Habermas

Seria possível pensar a educação, necessariamente, como um fator emancipador na sociedade contemporânea? Seria a educação capaz de promover a

adaptação do ser humano à realidade de forma que este consiga superar de maneira consciente os diversos condicionamentos que limitam sua ação? Poderia a educação contribuir para diminuir as desigualdades sociais?

Segundo Adorno (2003), toda educação que contribui para a barbarização⁸ da sociedade não pode ser vista como um processo emancipatório. Segundo o autor, a razão moderna fundamentada no pressuposto da técnica priorizou como modelo pedagógico a formação instrumental e a apropriação de conceitos ou conhecimentos puramente técnicos, que, na verdade, correspondem a uma necessidade material, mas não contribuem para a formação da condição humana de forma a capacitar para resolução de problemas, medos e anseios da vida social e política. Cria-se, com isso, uma ilusão mística de que a obtenção desses conhecimentos técnicos possibilite o acesso à tão sonhada era esclarecida, e o que esse modelo pedagógico oferece, segundo Adorno (2003), é uma indústria cultural, ou seja, uma produção artística e cultural produzida no contexto das relações sociais capitalistas. Sendo organizadas de forma estratégica para seduzir as massas cada vez mais sedentas de conhecimentos que possam ser adquiridos sem que sejam necessários tempo e esforço, formam não consciências livres, mas sim grupos de pessoas modeladas a partir de uma transmissão de conhecimento cujo objetivo maior é a formação de consciência passiva e inofensiva.

Assim, Adorno (2003) demonstra que modelos pedagógicos fundamentados nessas bases, em vez de conduzir à emancipação – como pretendia toda a ideologia da racionalidade moderna –, levam à barbárie por ter como pressuposto último a produção, e não a formação do sujeito de ação. Massas cada vez mais qualificadas pela racionalidade produtivista cujo interesse maior é atender às exigências, sobretudo econômicas, do capitalismo tardio. Esse movimento dicotômico, que instrui e aprisiona, acaba por construir as bases que permitem a submissão da educação às estruturas capitalistas edificadas sob a esfera econômica. Torna-se, com isso, inevitável a dominação por meio da “internalização” das formas de condutas necessárias à manutenção, à eficiência, ao fortalecimento e à reprodução da lógica capitalista das sociedades mercantilizadas.

Aquele que deveria ser visto como sujeito da ação no processo de formação contínua passa a ser concebido como objeto no mesmo movimento de construção de aprendizagem. Porém, esse movimento não é mais dialético porque o sujeito da aprendizagem tem seu campo de ação demarcado pelos limites comportamentais determinados previamente pela lógica do sistema dominante. Gomes (2007) evidencia os padrões de comportamentos, as teorias a serem internalizadas e o conhecimento previamente elaborado pela indústria cultural, sendo os fatores causadores da crise de consensos na contemporaneidade.

A crise de consensos de contemporaneidade, interpretada à luz das patologias da comunicação que integram o sufocante sistema de dominação da sociedade atual, tem-nos sugerido uma urgen-

te reflexão em torno das possibilidades de uma teoria crítica da educação que resgate o sentido do humano e vislumbre a possibilidade do consenso como uma perspectiva para pensarmos a ação educativa (GOMES, 2007, p. 114).

Pensar em consenso como ferramenta capaz de propiciar maior dignidade às escolhas e às decisões humanas, em vez da coerção, implica analisar e compreender a importância e a relevância das instituições formais de educação no processo formativo de consciências livres que saibam ou possam justificar perante os demais os seus diversos interesses e pretensões de validade. Cria-se, a partir da interação comunicativa e do reconhecimento das intersubjetividades imanentes ao espaço político do debate, um processo emancipatório e capaz de resgatar “marginalizados”, “escravizados” e “instrumentalizados”.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 2003, p. 121).

Essas são as evidências que conduzem à necessidade de analisar as tendências educacionais contemporâneas, bem como estimulam a apresentação de um modelo educacional ou pedagógico que tenha como objetivo primordial “desbarbarizar” a humanidade a partir da reconstrução das bases culturais que norteiam a práxis educativa e a ação humana.

E, em consonância com o conceito de educação adorniano, já descrito, respaldado na teoria do agir comunicativo de Habermas, Gomes (2007) defende a ideia de que a educação só deixará de ocupar papéis primordiais na formação de indivíduos comunicativa e socialmente mais responsáveis quando a modernidade esgotar todo o seu potencial crítico e emancipatório. Aqui, torna-se atual a indagação kantiana sobre o momento caracterizador da discussão: vive-se em uma era esclarecida? Ou se está apenas em tempos de esclarecimentos?

A reconstrução das bases culturais de um novo modelo pedagógico que possa responder aos anseios, aos medos e às dúvidas do homem diante da necessidade de sobrevivência de um mundo capitalista passa pelo reconhecimento de uma racionalidade que permita a esse mesmo homem se manifestar, por meio de atos de fala, todos os seus “interesses” (pretensões de validade) e, no sim ou não dos demais indivíduos inseridos no espaço político do discurso, manter-se integrado e tornar-se participante da busca e da construção da verdade de forma cooperativa. Uma construção das ideias de emancipação da modernidade por meio de um modelo de racionalidade comunicativa que interliga razão e linguagem como condição para formar sujeitos conscientes capazes de validar ou invalidar interesses e pretensões para resolução de conflitos, promoção de vida digna e aceitação ou não dos princípios e fatores que possam interferir no jogo das relações sociais e de produção.

O consenso, possibilidade que pode ser alcançada ou não, é, para Gomes (2007), o critério de validação do pensar e do agir e ainda a condição para se pensar a possibilidade de a humanidade aperfeiçoar suas ações em um processo cooperativo de aprendizagem que almeje a emancipação, dando continuidade ao caminho de libertação e de desbarbarização das relações sociais até então instrumentalizadas.

Aquí, a teoria do agir comunicativo de Habermas permite pensar a tarefa da educação como a crescente colonização técnica e instrumental do mundo da vida e a reversão desse processo a partir da ampliação das condições que viabilizam o uso da linguagem de forma livre de qualquer repressão e dominação, propiciando, assim, a possibilidade de formação de entendimento ou consenso a partir da apresentação, de maneira argumentativa, dos interesses e das pretensões individuais. Estes estão à mercê não de padrões de comportamentos, conhecimentos e teorias prévia e intencionalmente elaborados, mas da força e de evidências dos interesses argumentativamente apresentados no espaço discursivo.

A racionalidade comunicativa de Habermas aparece como a possibilidade de superar o reducionismo do saber e do conhecimento edificado pelo rigor da verdade técnico-científica operacional, resultante dos pressupostos positivistas herdados pela sociedade contemporânea e que parece colocar em dúvida o potencial reflexivo da educação. Por isso, é importante ressaltar que toda essa ideologia técnico-instrumental herdada da modernidade e que permite essa reflexão crítica em torno da educação vista como poder manipulativo não deixa de contribuir para a formação do sujeito. A família e a escola, enquanto instituições educativas, continuam sendo importantíssimas no processo de formação, mas passam também a ser responsáveis não só pelo cuidado e pelo crescimento, mas também pela formação pessoal e social, já que se espera desses indivíduos uma reprodução do conhecimento nas estruturas sociais.

Os objetivos proclamados pela educação moderna ficam circunscritos à formação do cidadão, que se caracteriza como um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação; sempre consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social. A escola, que se torna pública e estatal, passa a assumir um papel cada vez mais central na sociedade, através da introdução de valores coletivos e da reprodução da divisão do trabalho e das formas complexas de organização social (GOMES, 2007, p. 114-116).

A crítica se faz não a essas contribuições, mas à crença iluminista de que seria possível identificar a natureza humana com a natureza da razão, o que dito dessa forma parece algo simples, mas que, na verdade, implica a convicção de que todo conhecimento e toda ação humana estão fundados na autoridade e na capacitação da razão, bem como toda e qualquer possibilidade de emancipação

ou autonomia passa a depender da ousadia – *sape aude* kantiano⁹ –, do uso dessa razão por parte dos indivíduos. É o que torna a subjetividade elemento central desse paradigma pedagógico.

Isso permite as seguintes indagações: o “simples” conhecimento das leis da natureza e do seu funcionamento significa, necessariamente, cidadãos capazes de decisões e intervenções na realidade de forma mais consciente e responsável? Não seria o movimento dialético iluminista que une conhecimento e poder a uma visão reducionista da razão?

Como essa dialética afeta não só os homens, criando massas alienadas, mas também as relações humanas em todos os aspectos, ao pensar a possibilidade de um novo paradigma para a educação, é preciso indagar a respeito de quais princípios iluministas seriam reconstruídos para que um novo modelo não incorresse nos mesmos erros e fosse realmente capaz de propiciar a emancipação.

Para tanto, faz-se necessário o uso da racionalidade comunicativa habermasiana para substituir a esfera do sujeito ou do indivíduo pela da intersubjetividade ou da interação dos sujeitos por meio de uma comunicação livre de qualquer tipo de dominação.

É o que Habermas acredita ter faltado no projeto kantiano, o qual esclarecia a partir de uma razão que transcende a mera passividade diante da realidade e se torna produtora da ordem fenomênica. O esforço teórico empreendido por Kant leva às últimas consequências o propósito de um conhecimento como sendo resultado da submissão da realidade aos princípios, *a priori*, de uma racionalidade que se interpõe diante das condições de possibilidade (espaço e tempo), codificando o fenômeno ou a realidade que se apresenta diante do sujeito.

Habermas reconhece a abertura que Kant possibilita na estruturação desse processo epistemológico para que o sujeito faça uso do direito de determinar o processo educativo por meio do uso livre ou público dessa capacidade racional. Mas não acredita que o uso – por mais livre que seja – dessa razão, a qual tem como critério de julgamento ou análise os próprios princípios *a priori* que a definem, possa superar o problema do solipsismo¹⁰ no processo de formação e construção da verdade ou do conhecimento, formando sujeitos autônomos. Isso porque até então a verdade ou o conhecimento ficam condicionados à interpretação de um único sujeito, e a objetividade e a validade desse conhecimento, à simples possibilidade de que ele seja compreendido pelos demais. A autonomia não é um conceito distributivo e não pode ser alcançado individualmente.

Nesse sentido enfático, uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente. A ideia que quero sublinhar é a seguinte: com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva (HABERMAS, 2004, p. 129).

A proposta de resgate da intersubjetividade por parte de Habermas tem como objetivo superar esse modelo pedagógico solipsista fundamentado no âmbito da consciência subjetiva, o qual, em uma ação meramente instrumental, limita a consciência do sujeito do conhecimento à autoconsciência das representações em termos da realidade. É esse o processo que Habermas acredita ser um movimento de reprodução de “ideologias” que servem unicamente para a alienação e dominação, já que não criam condições para a participação de mais de um sujeito, o qual, ao expor argumentos à crítica dos demais, produz um campo de interações linguísticas e reconhecimentos de pretensões diferentes e, muitas vezes, contrárias. Para Habermas (1989), as pretensões de validades inerentes ao discurso são as únicas condições das quais a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade, as quais se conflitam na esfera intelectual da atualidade. Essa afirmação permite apontar a superação do reducionismo técnico-científico do saber no mundo contemporâneo como sendo o maior desafio da educação.

Criar condições para que as idiossincrasias, as diversas interpretações da realidade, os valores culturais, os princípios morais e as pretensões teóricas de vida possam ser amplamente debatidas e resolvidas pelo uso livre da linguagem, aproximando as igualdades de condições de vida sem que se percam as particularidades culturais, sociais e políticas.

Adotar um modelo educacional que, ao privilegiar o consenso como alternativa para resolução de conflitos, seja também capaz de formar sujeitos conscientes ou autônomos, o que significa ter condições de justificar racionalmente as pretensões argumentativas expostas nos atos de fala para crítica dos demais participantes do debate. Isso, em outras palavras, implicaria a emancipação da humanidade diante das ideologias limitadoras da existência e a ação humana diante dos diversos conflitos que norteiam as escolhas, as decisões e as intervenções humanas no mundo da vida¹¹.

Propiciar a interação social, para Habermas (1989), constitui-se na aproximação que se dá entre duas ou mais pessoas que, ao dialogarem entre si sobre qualquer aspecto da vida, levantam, em seus atos de fala, pretensões de validade e, ao serem ouvidas, interpretadas e analisadas pelos demais interlocutores, constroem, em uma relação simultânea, o espaço de reconhecimento mútuo. Nessa reciprocidade de reconhecimento, Habermas instaura o campo da formação da autoconsciência do(s) sujeito(s) do discurso que se torna(m) “espelho” da subjetividade alheia, construindo em uma relação dialética uma interação que permite o reconhecimento recíproco de subjetividades (intersubjetividade), mas que, aos moldes do espírito objetivo de Hegel, reconhecem-se, unificam-se, mas não se igualam.

Ressalta-se, aqui, a função social e política de uma educação fundamentada na ação comunicativa que, além de possibilitar a construção de sujeitos auto-

conscientes, possibilita também, no mesmo ato de construção do conhecimento e da identidade, a interação ou o entendimento “solidário” entre as pessoas. Assim, a “práxis comunicativa” torna-se instrumento mediador das estruturas simbólicas do mundo da vida, ou seja, da cultura, não restando outro caminho para o autodesenvolvimento de um indivíduo que não seja o da relação intersubjetiva proveniente do uso da linguagem ou da comunicação entre pessoas.

Antes de conceituar a ação pedagógica pensada a partir da pretensão de formação de consenso e orientada pelo entendimento, faz-se necessário estabelecer a distinção que Habermas faz entre agir comunicativo e agir estratégico, para, posteriormente, estabelecer as bases necessárias que permitirão passar a ação pedagógica para ação reflexiva, metódica e sistemática capaz de propiciar a interação entre duas ou mais pessoas situadas ou não no mesmo contexto sociocultural.

Por agir estrategicamente, Habermas (1989) entende a ação fundamentada na racionalidade teleológica cujo privilégio da ação está no fim que se deseja alcançar, o que exige do sujeito da ação um olhar técnico capaz de deliberar corretamente os meios que o conduzirão ao fim almejado. Já o agir comunicativo se difere da primeira possibilidade por contemplar o êxito da ação nas forças racionalmente motivadoras do entendimento, ou seja, na racionalidade imanente à própria ação com vistas ao acordo ou ao entendimento, e não nos fins perseguidos.

Ao contextualizar as condições nas quais uma ação pode ser tida como social, caracteriza-se o cenário que justifica o esforço teórico de tentar aproximar a reflexão filosófica em torno das condições de possibilidade da ação humana e da ação pedagógica entendida a partir da teoria do agir comunicativo.

A tentativa de ampliação do conceito de pedagogia a partir da base habermasiana surge da crítica à proposta de ação pedagógica assumida pela modernidade, que, na tentativa de responder aos anseios e às exigências de um momento literalmente novo na história da humanidade, primou pela primeira alternativa – racionalidade instrumental –, sistematizando a ação educativa e objetivando o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma matriz técnica que compreende ação como sinônimo de produção. Apoiada no conceito de “homo faber”, essa proposta adota uma ação educativa que, diante de um mercado emergente – edificado sobre os pilares da esfera econômica e do trabalho –, vê-se na obrigação de ter como propósito de formação uma qualificação operacional, imediata e, muitas vezes, unilateral que tenha como objetivo principal atender às demandas de um mercado cada vez mais dinâmico e exigente.

Ao evidenciar esse modelo pedagógico como um processo de aprendizagem unilateral, não se deixa de reconhecer a possibilidade de que ocorra a educação, mas esboçam-se os princípios e os limites desse paradigma para sustentar as indagações: seria esse processo capaz de oferecer uma educação que possibilite uma formação autônoma, construindo sujeitos conscientes da capacidade de

ação e intervenção na realidade? Seria ele capaz de formar cidadão cuja ação não se reduza à mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas que transcenda a relação solipsista fundamentada na ação com vistas à relação eficiente entre meios e fins? Não estaria esse modelo de racionalidade técnico-instrumental limitando o conceito de ação pedagógica ao compreendê-lo como mero fazer ou reproduzir?

A desbarbarização do homem e, conseqüentemente, da ação educativa está vinculada, em Habermas, à ação humana entendida nas bases do conceito aristotélico de práxis que fundamenta o agir como sendo um movimento cujo êxito se encontra inerente à própria ação, e não para além dela. Isso implica dizer que a ação pedagógica, compreendida nesse contexto, resultaria na produção de conhecimento cujo valor seria o próprio conhecimento livre de qualquer influência que pudesse torná-lo meio para aquisição de algo.

Porém, ao considerar a racionalidade comunicativa como possibilidade de resgatar a ação pedagógica e a comunicação livres de qualquer tipo de coerção e coação, Habermas (1989) não está sugerindo uma substituição da ação estratégica, pois ambas constituem o campo da possibilidade da ação social. O que se pretende é descolonizar a esfera do entendimento (comunicação), que, ao ser colonizada pela esfera do trabalho, induziu o homem à crença de que, com a obtenção de conhecimentos técnicos que permitem a compreensão das causas e das relações mediadoras dos fatos no mundo da vida, ele teria decodificado os fatores responsáveis por toda e qualquer mudança no mundo fenomênico e seria, portanto, capaz de intervir de forma a dominar e reproduzir essas relações.

O domínio do conhecimento técnico-científico acaba por gerar a ilusão de que seriam desnecessários a interação e o entendimento entre os homens para construção da verdade, uma vez que esta se construiria a partir dos princípios oriundos da própria racionalidade do sujeito. Isso implica dizer que o processo de ensino e aprendizado estaria limitado à relação sujeito-objeto, excluindo, com isso, a abertura para o diálogo que pressupõe o outro como agente cooperador da construção do conhecimento.

O contexto educativo atual carece de uma relação teoria e prática que privilegie o comprometimento de todos os atores do processo interativo, de modo que seja garantida a possibilidade de construção coletiva do conhecimento comprometida com o contexto social. Essa relação se constitui de forma mais clara quando compreendemos a função da práxis comunicativa na educação (GOMES, 2007, p. 114).

Entender a educação como processo interativo edificado no pressuposto da intersubjetividade é a proposta que a teoria habermasiana do agir comunicativo permite propor para os desafios aos quais a ação pedagógica do mundo contemporâneo precisa responder.

Implicações da teoria do agir comunicativo para a educação

Seria o agir comunicativo um recurso alternativo para substituir a racionalidade sistemática? Uma vez admitida que a educação, segundo Habermas (1989), é o processo que se dá no embate das estruturas sistemáticas do dinheiro e do poder, mas que não descartam os componentes do mundo da vida, pode-se dizer que a racionalidade comunicativa seria não uma alternativa paliativa, mas uma proposta intermediária capaz de resgatar a intersubjetividade diante das diversas pretensões de validade que caracterizam o campo da ação e das decisões humanas.

Gomes (2007), defensor da teoria crítica da educação, acredita que a teoria do agir comunicativo de Habermas sugere uma reflexão em torno do caráter conflituoso e contingente da educação enquanto condição de possibilidade para formação de um sujeito emancipado. Para isso, não haveria outro caminho que o da reconstrução do projeto da modernidade por meio de uma interpretação lato do conceito de racionalidade, ou seja, de uma ação que, ao criar símbolos ou significados no mundo da vida, tenha o consentimento do outrem em uma relação dialética de construção do conhecimento, de verdades, de legitimação da ação como sendo dependente da aprovação pública para ser validada. Estabelecer um vínculo entre racionalidade comunicativa e educação constitui-se na tarefa principal de um modelo de racionalidade que pretende transpor as imposições atrofiadoras de uma cultura estrategicamente racionalizada.

Somente esse processo de reconstrução permanente de condições de possibilidade de formação de sujeitos poderia conduzir a humanidade à emancipação, de forma a não negar as idiossincrasias que caracterizam a atual sociedade. Somente um paradigma educacional que pretenda conciliar particularidades culturais, sociais, políticas e morais às diversas pretensões e aos interesses humanos poderá conduzir o sujeito à legitimação de verdades, valores e princípios que contemplem os interesses alheios, e, nesse contexto, a racionalidade comunicativa assume uma tarefa primordial capaz de propiciar um espaço público no qual todas as idiossincrasias possam ser amplamente discutidas, criticadas e avaliadas.

A simples interação implica condições de possibilidade para criação de consenso como critérios para resolução de problemas do mundo da vida, ou seja, na instauração de condições nas quais os sujeitos, de forma livre, colocam seus interesses, argumentativamente falando, para serem avaliados e legitimados no debate livre de coação. Um campo intersubjetivo de construção de conhecimento de forma dialética presumindo participação constante de todos os atores interessados, que, conscientes de seus interesses e dos demais, dispõem-se livremente a analisar os fundamentos argumentativos apresentados para serem legitimados.

É importante ressaltar que esse propósito educacional não pretende descartar a racionalização técnico-positiva – influência do mundo moderno – por

considerá-la importante para o atendimento das necessidades do mercado de uma sociedade capitalista industrializada. Mas pretende claramente descolonizar o mundo da vida (campo das ações, dos pensamentos e das decisões humanas) da esfera do trabalho sistematizada e sustentada em pilares técnicos com vistas à satisfação unilateral, e não ao entendimento mútuo. Essa racionalização do mundo da vida pela esfera do trabalho gera a crise educacional e de identidade e as rupturas com a tradição, criando uma enorme massa de “indivíduos” à mercê de condicionamentos sociais próprios da indústria cultural.

Torna-se inevitável os questionamentos:

Quais as possibilidades concretas de um projeto educativo emancipatório? Qual o papel e o espaço reservado à escola contemporânea? [...] a principal tarefa da educação é o fortalecimento das formas de resistência aos processos de inculcação ideológica da indústria cultural, que se manifesta através das interações sociais determinadas pela racionalidade sistemática (GOMES, 2007, p. 147).

Essa afirmação fortalece o pressuposto de que a escola, na sociedade contemporânea, precisa ser um espaço público de acesso ao saber e que, ao mesmo tempo, possibilite uma relação interativa com os diversos aspectos que constituem a estrutura organizacional da sociedade. Somente um espaço com essas características permitiria um debate das diversidades culturais originárias de cada indivíduo, de forma a reconhecer os valores e os princípios que as sustentam e ainda possibilitar o entendimento por mais diferentes que sejam.

Considerações finais

A proposta aqui denominada educação e consenso é uma análise da educação a partir dos fundamentos históricos caracterizadores da modernidade, bem como de todas as transformações impactantes para se pensar a educação enquanto processo de formação de sujeitos conscientes (emancipados) nos dias atuais.

Uma vez expostas as bases que permitiram caracterizar os desafios contemporâneos da educação como sendo decorrentes da racionalização do mundo moderno em todas as esferas da vida humana, a racionalização técnico-instrumental foi submetida, de forma criteriosa, a uma crítica social e filosófica que buscou remontar o percurso teleológico pelo qual o homem foi barbarizado e marginalizado pela racionalidade técnico-científica.

Assim, a sociedade contemporânea de industrialização avançada apresentou-se como sendo um espaço colonizado pela cultura industrial, que, aliada à base econômica, colonizou o mundo da vida fundamentada na racionalidade instrumental, a qual entendia a educação como um processo subjetivo e indivi-

dualista de aquisição de conhecimentos e princípios técnicos, cujo objetivo era o desenvolvimento cada vez maior de uma sociedade comprometida com a busca incessante do progresso e do poder como formas de justificar a autonomia do homem diante da realidade.

A crítica que possibilitou demonstrar a limitação imposta por esse modelo às possibilidades de ação e superação humana das diversidades e alteridades que compõem a atual sociedade e racionalidade comunicativa foi apresentada como sendo a saída mais viável e eficiente para superação da barbárie a que se encontra submetida a humanidade. Fundamentada na teoria do agir comunicativo de Habermas, foi proposta uma relação entre educação e consenso, transpondo, para isso, a ideia de racionalidade comunicativa extraída dessa teoria como condição de possibilidade para criação de um espaço no qual o uso consciente da linguagem pudesse possibilitar um debate de pretensões de validade, o qual, de forma crítica, fosse avaliado pelos demais participantes. Essa análise, ao ser estruturada, construiria simultaneamente uma interação entre os participantes, permitindo, no embate de argumentos e pretensões, a construção de verdades e conhecimentos de forma intersubjetiva, valorizando a diversidade de princípios e valores que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Nesse contexto de entendimento mútuo, fundamenta-se a possibilidade de superação das limitações impostas pela racionalidade técnico-científica ou instrumental à educação, de forma a não negar esse paradigma, mas ampliar o conceito de razão aos propósitos linguísticos que permitem a construção de consenso e, portanto, de um debate aberto, livre e consciente dos diversos interesses, anseios e problemas que atormentam o homem no mundo da vida.

Compreende-se, assim, esse processo aberto de construção do conhecimento como sendo um paradigma educacional mais eficiente para conduzir o homem à tão almejada emancipação.

Recebido em: 23/08/2018

Revisado pelo autor em: 24/03/2019

Aceito para publicação em: 29/03/2019

Notas

1 Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior Dom Helder Câmara (2014). Especialista em Direito Público pelo Centro Universitário Izabela Hendrix (2006). Graduado em Direito pela Universidade de Itaúna (UIT - 2004). E-mail: davidsondemolay@hotmail.com

2 Termo utilizado por Habermas como sendo a possibilidade que poderá ser alcançada ou não, a depender de processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não coercitivas da interação linguística.

3 Aqui empregado no sentido de problematizar os termos desenvolvimento, globalização e neoliberalismo, cunhados sempre de forma afirmativa, no sentido de promover o progresso característico das sociedades modernas fundadas sobre a égide da ciência e da tecnologia como critério para construção de verdades.

4 Compreendido aqui como expansão das transformações industriais, científicas, tecnológicas e econômicas.

5 Comte (1983) acreditava ter descoberto como lei fundamental a divisão do espírito dos indivíduos, da humanidade e das ciências em três grandes estados, que são o teológico, o metafísico e o positivo. Esse último constitui-se em um momento de excelência da existência ou da vida humana, uma vez que se fundamenta no conhecimento das causas, das leis e das relações invariáveis de sucessão e similitude dos fenômenos que caracterizam a realidade.

6 Segundo Habermas (1989), esse fato deve ser entendido como a impossibilidade de o homem integrar os muitos sistemas existentes por causa dos rigores imperativos de cada um deles, ou seja, o desequilíbrio da estrutura funcional da sociedade.

7 Weber (1982) denomina essas esferas como sendo os complexos de racionalização: 1º) racionalidade cognitivo-instrumental, que são a ciência, a técnica e as tecnologias sociais; 2º) racionalidade prático-moral, que são o direito e a moral; 3º) racionalidade prático-estética, que é o universo da beleza.

8 Por esse conceito o autor compreende a situação na qual, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir” (ADORNO, 2003, p. 155).

9 “Sapere aude é um lema latino que significa ‘atreva-se a conhecer’ ou ‘ouse saber’; também é vagamente traduzido como ‘ouse ser sábio’, ou ainda mais frouxamente como ‘tenha coragem de pensar por si mesmo!’. A utilização original está na *Epistularum liber primus* de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40: *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude* (‘Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!’). A frase *Sapere aude* tornou-se associada à Era do Iluminismo, durante os séculos XVII e XVIII, depois que Immanuel Kant a usou no ensaio ‘Pergunta: O que é Iluminismo?’ (1784) ou, noutra tradução, Resposta à Pergunta O Que São as Luzes. Como filósofo, Kant reivindicou a frase *Sapere aude* como um lema do período do Iluminismo e usou-a para desenvolver suas teorias da aplicação da Razão na esfera pública dos assuntos humanos. No século XX, no ensaio ‘O que é o Iluminismo?’ (1984), Michel Foucault retomou a formulação de Kant de ‘ouse saber’, na tentativa de encontrar um lugar ao indivíduo homem e mulher na filosofia pós-estruturalista, e assim chegar a um acordo acerca do que, segundo ele, seria o legado problemático do Iluminismo. Além disso, no ensaio *A Episteme Barroca: a palavra e a coisa* (2013), Jean-Claude Vuillemin propôs que a frase latina *Sapere aude* deveria ser o lema da episteme barroca. A frase é amplamente utilizada como um lema, especialmente por instituições educacionais” (WIKIPEDIA, 2018).

10 “O QUE É SOLIPSISMO? O termo deriva do latim solus (só) + ipse (mesmo) + ‘-ismo’. A base do conceito solipsista é a negação de tudo aquilo que esteja fora da experiência do indivíduo. Seria, no caso, um ceticismo extremado. Tão extremo que a concepção do termo leva em conta, até mesmo, a inexistência do mundo, caso não haja alguém para experimentá-lo. Dessa forma, a sustentação do solipsismo é o empirismo, ou seja, a prática do indivíduo. Na epistemologia, o solipsismo tem como perspectiva: ‘Nada se pode conhecer a não ser os próprios conteúdos mentais’. Assim, o solipsista – aquele que tem como fundamento o solipsismo – nega tudo que esteja além dele mesmo: ‘Não posso saber que ao meu lado está

uma janela; tudo o que sei é que tenho na minha mente a ideia ou imagem da janela, o que é bem diferente”. Já na ontologia, o termo se refere a uma perspectiva mais radical, levando em conta que apenas o ‘eu’ e as próprias experiências são reais, tudo o mais é ilusão. Isso faz com que o indivíduo acredite que nada além dele seja real, nem mesmo as outras pessoas, sendo tudo concepções mentais. Ao longo da história da filosofia, o termo e seu conceito já foram rechaçados por diversos pensadores, como Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty” (GONÇALVES, 2011, s/p).

11 Por mundo da vida Habermas (1989) entende que seja o “lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; o lugar em que pode se estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo”.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GONÇALVES, Rosângela. O que é solipsismo? **Filosofando com Rosângela**, 1º jul. 2011. Disponível em: <http://filosofandocomrosangela.blogspot.com/2011/07/o-que-e-solipsismo.html>. Acesso em: 27 jul. 2018.

HABERMAS Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Arthur Morao. Lisboa: Edições 70, 1968.

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

_____. **Teoria da ação comunicativa**. Madri: Taurus, 1999.

_____. **A ética no discurso e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Organização de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia; OLIVEIRA, Márcia. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

REZENDE, Antônio (org). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar.1982.

WIKIPEDIA. **Sapere aude**. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere_aude Acesso em: 27 jul. 2018.