



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8659131

Do projeto educacional da modernidade à teoria do agir comunicativo: paradigmas, meta-relatos e pressupostos para uma transformação educacional
From the educational project of modernity to the theory of communicative action: paradigms, meta-reports and assumptions for an educational transformation

Marco Bettine¹

Resumo:

O projeto educacional no iluminismo é normalmente associado à superação das superstições e explicações sobrenaturais dos fenômenos que acontecem no mundo, suplantadas pela busca racional de esclarecimentos e uma abordagem fundamentada no conceito moderno de ciência. Processo que se inicia na ilustração e que vai possibilitar as revoluções políticas e econômicas dos séculos seguintes. Uma série de movimentos vai reforçar seu projeto, como a dessacralização do sagrado e a secularização da vida, as descobertas técnicas e científicas e a ampliação do acesso a bens materiais, numa caminhada que tornará a racionalidade e a expectativa de uma explicação baseada em cânones da ciência um elemento importante. No entanto, o que assistimos foi a (a) distribuição e o acesso aos bens de forma assimétrica atingindo grupos sociais restritos e específicos; (b) mercantilização do projeto educacional. Neste ensaio vamos trabalhar com estas ideias principais discutindo a questão de paradigmas e meta-relatos na sociedade atual e como a virada linguística habermasiana pode auxiliar para um processo educativo inclusivo e comunicativo.

Palavras-chave: Projeto Educacional. Iluminismo. Teoria Crítica. Habermas.

Abstract:

The educational project in the Enlightenment is usually associated with overcoming superstitions and supernatural explanations of the phenomena that happen in the world, supplanted by the rational search for explanations and an approach based on the modern concept of science. Process that begins in the illustration and that will make possible the political and economic revolutions of the following centuries. Today's society begins with the Enlightenment educational project, which still bears its marks today. A series of movements

¹ Professor Associado da Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP). Pesquisador do Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP).

will reinforce your project, such as the desecration of the sacred and the secularization of life, the technical and scientific discoveries and the expansion of access to material goods, in a journey that will make rationality and the expectation of an explanation based on canons of science an important element. In this article we will work with these main ideas by discussing the question of paradigms and meta-reports in today's society and how the Habermasian linguistic turn can help for an inclusive and communicative educational process.

Keywords: Educational Project. Enlightenment. Critical Theory. Habermas.

Introdução²

Embora possamos dizer que o projeto do iluminismo está “naturalizado” na educação, a verdade é que existe uma grande, profunda e violenta transformação de mundo por trás da sua construção. Este ensaio busca trazer brevemente a importância do projeto educacional da ilustração, passando pela incorporação deste na filosofia positivista, desde a perspectiva habermasiana, posteriormente, dialogando com as correntes sociológicas que dão base a crise do sistema educacional no sentido de formação de uma humanidade consciente do humano em busca da alteridade, principalmente com alguns autores da Escola de Frankfurt, chegando aos fundamentos habermasianos que busca resgatar alguns elementos do projeto educacional da modernidade sem deixar de lado a crítica bem fundamentado de Adorno, Horkheimer e Marcuse.

A substituição de uma explicação recorrente de característica mística ou supersticiosa pela abordagem racional é fruto da expansão de um debate intelectual específico, original da sociedade europeia ocidental que se expandiu e aprofundou com o passar do tempo.

A questão central para pensar o projeto educacional do iluminismo parece ser uma concepção de evolução do conhecimento humano que alia a dimensão técnica e científica com a ética, a moral e a política (MARRACH,

² Agradeço os brilhantes pareceres que este ensaio recebeu. Reputo como importante este diálogo entre os pares para a construção de uma relação dialógica entre a abstração Revista/Parecerista e os Autores.

2009; BASSALOBRE, 2010; HABERMAS, 2014). Ou seja, o avanço da educação formal é acompanhado de um ser humano que pauta seu comportamento em padrões éticos mais elevados, nos limites de uma sociedade mais justa, livre e respeitadora. Mais conhecimento científico e domínio tecnológico teriam de ser associados a um ser humano virtuoso e uma sociedade também mais humanizada.

Para fins deste ensaio entendemos por projetos educacionais como princípios filosóficos para a constituição de métodos com o intuito de enfrentar desafios pedagógicos (HERNÁNDEZ, 1998; MARRACH, 2009).

Foucault (1993), em seu artigo *Qu'est-ce que les Lumières*, defende a ideia de que o texto de Kant (1990) publicado no periódico alemão *Berlinische Monatschrift* em 1784, com a intenção de responder à questão: *O que é a Ilustração?* Inaugura o projeto educacional do iluminismo. A partir de Kant, continua Foucault, especificamente neste artigo, o homem liberta-se do seu estado de minoridade. A Ilustração tinha como características a autonomia da razão e a valorização do homem. Apenas para citar um exemplo, Locke (2012) afirmava que é possível formar um aluno, sob o aspecto intelectual ou moral, por meio do trabalho das pessoas que os educam.

Habermas, um iluminista assumido, usa como exemplo que confirma esta tese a evolução da linguagem através da história, principalmente no livro *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Para ele, as sociedades mais evoluídas se caracterizariam, também, por formas mais amplas do uso da linguagem e espaços comunicativos na esfera educacional. No sentido diametralmente oposto, segundo Bauman (2001), encontramos as explicações distópicas e pós-modernas de sociedade, geralmente apoiadas nos textos de Freud e/ou Nietzsche.

Iluminismo e comtismo

Alguns aspectos podem ser destacados ao pensar o iluminismo. Em primeiro lugar estamos pensando num momento de desenvolvimento

científico muito diferente do atual. Os trabalhos dos filósofos que dão base ao iluminismo partem de uma concepção ampla e abrangente de ciência, que facilitam seu diálogo tanto com a ética como com a educação. Ou seja, estamos falando de uma ciência que não passou, ainda, pelo processo de diversificação e superespecialização atual. Fica assim mais fácil entender a interação entre uma elite letrada e os teóricos da filosofia. O iluminismo, portanto, é tanto uma transformação no mundo das ideias, como uma revolução no cotidiano das pessoas e da organização do processo educativo das nações.

Da mesma forma que não se trata de um diálogo com a ciência tal qual a conhecemos hoje, a abrangência do iluminismo também é geograficamente limitada. Estamos aqui falando de alguns países da Europa Ocidental e os reflexos deste debate nas suas colônias no continente americano. Trata-se de um movimento de elites intelectuais e políticas que, em determinados momentos, conseguem aglutinar e mobilizar setores amplos da sociedade em torno de um projeto político-pedagógico inspirado, ou influenciado pela corrente científica. Ao mesmo tempo, que há na academia um certo ar de certeza da ilustração, encontramos no mundo da vida manifestações de superstições e ocultismo, assim como movimentos contrários às descobertas científicas. Mas, para fins deste ensaio, o fato é que o iluminismo, com sua percepção de caráter prático da ciência e o paradigma evolucionista, vai influenciar profundamente, ou até mesmo moldar a sociedade contemporânea (BASSALOBRE, 2010). Praticamente toda a discussão do projeto educacional vai se posicionar, de alguma forma, com relação ao projeto iluminista.

Tendo em vista o debate habermasiano no *Técnica e ciência como 'ideologia'* (2014) este projeto, que dialoga com uma concepção embrionária e abrangente de ciência, vai se tornar, rapidamente, numa radicalização de si mesmo, através do positivismo de características comtianas, ou ainda através da sua transformação num projeto de controle técnico, ou tecnocrático primeiro da natureza e, depois, da sociedade como um todo. Trata-se, assim, de subordinar o conceito de verdade aos

desdobramentos científicos, compreendidos aqui na sua deificação experimental e comprobatória característica das ciências da natureza (BASSALABORE, 2009). Corresponde, em termos cronológicos, ao próprio desenvolvimento do campo científico e à forte evolução que as chamadas ciências duras apresentam no processo educativo. A ciência de caráter prático, enquanto expansão ou desdobramento do projeto educacional iluminista, reflete esta evolução assim como a retração da importância, ou legitimidade, de todas as outras formas de conhecimento.

Apesar dos evidentes limites do Sistema Criado por Comte³ enquanto explicação de mundo é compreensível o encanto das pessoas com o desenvolvimento das ciências da natureza, naquele momento da história. Problemas que não foram resolvidos em milhares de anos de rezas, pajelanças e água benta desaparecem para sempre no esteio de vacinas, antibióticos ou simples práticas de higiene, como lembra Semmelweis (2007). A ideia de que esse padrão de sucesso possa ser estendido para todos os campos do conhecimento humano, assim como para a organização política, é tão tentadora como evidente. Felizmente, ou infelizmente, tanto a sociedade humana como o ser humano mostraram ser por demais complexos para poderem ser abordados, com sucesso, desde uma perspectiva científica. Mas o conceito em si não é tão absurdo se visto numa perspectiva histórica.

Talvez o maior problema da expansão desse projeto educacional a partir do final do século XIX não esteja na sua fragilidade interna, mas na concorrência com as concepções de mundo construídas pela Escola de Frankfurt e suas vertentes na Europa Oriental e Ásia (WIGGERSHAUS, 2002; HABERMAS, 2014). Além disso, o “projeto” positivista ou tecnocrático, com o passar do tempo, percebido aqui como uma forte expansão, independência e legitimidade política de muitas pessoas que vivem e se reconhecem pela existência das dimensões tecnológica e

³ Para fins deste ensaio utilizamos o conceito a partir do sistema criado por Auguste Comte, que coloca às ciências experimentais como excelência do conhecimento humano. No século XX diversos pensadores influenciados pelo comtismo são generalizados pelo cientificismo, metodologia quantitativa e hostilidade ao pensamento crítico emancipatório.

científica, não necessita mais de um apoio filosófico, já que a legitimidade das outras explicações de mundo possíveis (místicas ou religiosas), fora profundamente limitada. O projeto educacional com o sistema comtiano tende a tornar-se tecnicista e apoiado na fragmentação do conhecimento.

Temos assim dois movimentos que se complementam. De um lado um crescimento do campo de pesquisa técnico e das ciências duras, cujos membros se legitimam pelos resultados concretos que apresentam à sociedade, e do outro a diminuição da importância de uma proposta de educação humanista.

A distribuição e o acesso aos benefícios da revolução industrial, no final do século XVIII e início do XIX na Europa, é fortemente assimétrico atingindo preferencialmente grupos sociais restritos e específicos, num processo que Marx vai chamar de acumulação primitiva de capital, caracterizado pelo êxodo da população rural, uma expansão urbana com condições de vida muito precárias para a maioria da população e a exploração das colônias da América, Ásia e Oceania. Independente de concordar ou não com a teoria marxista, este duro e violento processo de acumulação de capital é característico da expansão do capitalismo industrial em todas as partes do mundo e contribuiu de maneira avassaladora para *desmanchar* projetos educacionais que não estavam alinhados a estrutura de produção e de conhecimento do modelo industrial.

Novos projetos educacionais surgem na contramão da sociedade industrial (DUPAS, 2006) estes se identificando com os movimentos revolucionários de esquerda. Os motivos são muitos e os fatores inúmeros, podemos levantar aqui condições ruins de vida tanto das populações urbanas como rurais, descontentamento com a distribuição assimétricas das oportunidades, frutos do desenvolvimento industrial e as guerras violentas entre as grandes potências europeias, estes fatos propiciaram a expansão de organizações políticas revolucionárias no campo educacional.

A explicação teórica de uma educação marxista (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008) vai se apresentar como o oposto claro e evidente ao modelo comtiano. Neste sentido a educação positivista seria evolucionista, um

instrumento das elites conservadoras e mantenedora do discurso dominante. A educação marxista, por sua vez, é dialética, privilegia as demandas e interesses dos sujeitos e é revolucionária. Os estudiosos da educação com base em Marx vão condenar o comtismo como equivocado e instrumento ideológico da classe dominante (TOLSTÓI, 1988; MANACORDA, 1991). Embora o modelo dialético adotado por Marx baseie as transformações sociais em rupturas revolucionárias, ele ilustra uma evolução e substituição sistemática de modos de produção atrasados por outros cada vez mais complexos e avançados. O modelo marxista seria então, em última análise, um modelo evolucionista. Neste mesmo sentido, o modelo marxista e o comtismo defenderiam igualmente o avanço tecnológico, porém o que os diferencia, e talvez seja o fundamental, é a busca pela emancipação social.

A eclosão da Segunda Guerra mundial e seu absurdo espetáculo de violência, como os campos de concentração e extermínio, bombardeios de cidades inteiras inclusive com bombas atômicas e batalhas monumentais, coloca em questão o núcleo duro do projeto educacional iluminista abordado por Kant e apresentado por Foucault, pois, a ideia de que a humanidade estaria evoluindo não só tecnologicamente, mas também desde o ponto de vista moral e ético não aconteceu, as bases destes pressupostos ruíram com os relatos por exemplo de Arendt (2013) em *Eichmann em Jerusalém*. Ao mesmo tempo, a enorme perseguição política empreendida na Rússia soviética sob o comando de Stalin, denunciada pelos dirigentes comunistas em 1956, vem reforçar a ideia de que os objetivos da ilustração estão distantes da realidade concreta, e que leituras distópicas ou as que aprofundam a tecnocracia educacional fazem mais sentido (MARRACH, 2009). Este estado de desesperança vai despertar releituras da obra de Nietzsche e Freud.

A Escola de Frankfurt, ou melhor, diferentes pensadores ligados ao Instituto para a Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin, num primeiro momento, vão se tornar representantes da crítica à tecnocracia da educação e da sociedade

industrial num sentido mais amplo, a partir de uma visão radicalizada e perversa das consequências do projeto industrial (LIMA, SANTOS 2018).

Dois textos são particularmente representativos deste momento: *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Max Horkheimer e de Theodor W. Adorno; e *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional* (1982) de Herbert Marcuse. A crítica radical da sociedade industrial, principalmente tal qual ela se manifesta nas condições capitalistas, vai assentar como uma luva nos jovens corações rebeldes do final dos anos sessenta e início dos setenta. A lógica desta nova proposição é ao mesmo tempo simples e brilhante. Trata-se de fazer a crítica do projeto educacional iluminista a partir de uma perspectiva dialética. Neste sentido, trata-se de perceber o projeto educacional dividido entre a tese e a antítese. Ele traria assim, em seu interior, tanto a possibilidade do avanço tecnológico, científico, moral, político e de autoconhecimento como, no sentido oposto, a possibilidade de generalizar (ou tornar absoluto) a coisificação e mercantilizações das relações educacionais, desumanizando-as, num sentido amplo, dos seres humanos entre si, da relação com a natureza e a submissão absoluta ao poder do capitalismo que torna mercadoria a educação.

O modelo de explicação de mundo apontado, contudo, distancia-se do uso que Marx faz da dialética. No materialismo dialético a síntese revolucionária é sempre superior e positiva com relação ao modo de produção anterior. Agora, na palavra destes autores da Escola de Frankfurt, estamos frente a uma espécie de síntese negativa, com a “absolutização” dos processos de coisificação e mercantilização de mundo (MARCUSE, 1982, p.54). Marcuse ainda tenta apontar alguma alternativa a partir das ações de pequenos grupos marginais de protesto que se mostram, evidentemente, muito aquém da tarefa de transformação do império das relações capitalistas, como as manifestações de maio de 1968.

Esta análise da sociedade industrial, como já foi colocada, vai conviver, ou ser seguida, por diversos paradigmas, por exemplo, Lyotard no *O pós-moderno* (1986), Fukuyama no *O fim da história e o último homem* (1992) e Habermas pela *Teoria do Agir Comunicativo* (2012a; 2012b).

Todas estas análises vão ter que lidar com uma questão de fundo inevitável: quais as consequências do grande progresso tecnológico e científico que o mundo assiste? Cada autor e escola deverão fazer uma explicação, de uma forma minimamente coerente, num movimento que parte da adoção de um paradigma que permite a construção de um meta-relato que ilustra como se articula a composição da realidade que lhe é contemporânea, assim como os sujeitos sociais presentes em seu interior.

Paradigmas e concepção de mundo

A questão inicial deste ensaio é a constatação de que o projeto de educação do iluminismo está na origem de parte importante dos debates que chegaram até hoje, seja como continuação ou aprofundamento do projeto, seja pela sua negação mais ou menos radical. Vamos entender aqui a expressão paradigma como um modelo, um padrão ou ainda uma matriz conceitual que define as características fundamentais de um modelo teórico de explicação científica. Enquanto meta-relato é o texto científico que permite compreender outros relatos a partir da sua própria lógica interna, ou seja, o meta-relato permite situar e compreender os outros relatos dentro da sua lógica ou paradigma.

Baseados na definição inicial no projeto educacional, podemos pensar a seguinte composição em termos de paradigma e meta-relato associado.

- (a) O projeto educacional dos ilustrados é evolucionista e apresenta meta-relatos que associa o desenvolvimento técnico científico a uma evolução moral positiva das pessoas e a uma melhor organização social e política da sociedade no tempo.
- (b) O projeto educacional do materialismo histórico e dialético é evolucionista e apresenta um meta-relato baseado numa sucessão de modos produção, onde o modo seguinte é sempre mais complexo e avançado que o anterior e onde o desenvolvimento educacional apresenta-se dialeticamente contraditório, ou seja, ao mesmo tempo

em que é ideológico, também constrói as condições para um modelo transformador.

- (c) O modelo educacional que utiliza algumas categorias pós-modernas⁴ é complexo (existindo posicionamento conservadores e libertários) e apresenta um meta-relato onde o desenvolvimento educacional está desvinculado do desenvolvimento moral das pessoas e da evolução social e política da sociedade. Não existe aqui também o conceito de classe, ou sociedade, no sentido usado nos modelos (a) e (b), mas existem “tribos”, identidades e modos de vida como elementos que definem grupos sociais mais abrangentes.
- (d) O projeto educacional da dialética do iluminismo usa um paradigma para explicar outro paradigma, isto é, são dialéticos e evolucionistas. Eles vão, de forma inédita, entender o paradigma evolucionista na perspectiva do paradigma dialético. Sendo assim, os autores pretendem compreender dialeticamente o projeto educacional iluminista percebendo-o como o oposto do que ele se apresenta em seu discurso. Na verdade, para eles, o desenvolvimento técnico e científico na educação não possibilitaria a emancipação dos seres humanos, e sim a sua escravização num mundo onde a mercantilização das pessoas e os interesses materiais teleológicos se tornam absolutos.

⁴ Podemos apontar o caráter conservador do discurso pós-moderno quando ele potencializa os seguintes comportamentos: (a) Hiper-realidade: normaliza o fetichismo da mercadoria. (b) Fragmentação: Não há o *Dasein*, pois este é multifacetado perdendo a característica do SER. (c) Reversão de consumo e produção: torna normal o processo de alienação. (d) Descentralização do sujeito: não conhecimento de si; afastamento do autoconhecimento e do self. (e) Justaposição paradoxal: não reconhece o conflito social, o preconceito estrutural e a necropolítica.

Não é a intenção aprofundar estas críticas, no entanto, podemos apontar que Habermas (2000) se propõem a reconstruir “passo a passo o discurso filosófico da modernidade” (p.1) a partir da crítica neo-estruturalista trazida por importantes autores contemporâneos, no qual destaca Lyotard. Para Habermas há um recepção conservadora nos discursos de uma pós-modernidade pois limita as potencialidades emancipatórias, menos por seus autores como Stuart Hall, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard e outros, mas como a sociedade se apropriou ao termo pós-moderno adotando, por exemplo, a fragmentação ou a hiper-realidade, como modelos. Nos trabalhos acadêmicos a fragmentação pode ser vista tanto na não preocupação com os paradigmas ou a quantidade de publicações “Frankstein”; na hiper-realidade assumir o virtual como real, tendo influências nefastas na forma que concebemos uma educação humanista, apenas exemplos que poderiam ser debatidos em outro ensaio.

Em todos os casos, com exceção da dialética do iluminismo, encontramos um paradigma que serve de base à construção de um meta-relato que, por sua vez, procura ajudar a compreender a realidade e os sujeitos sociais.

A crítica paradigmática de outro paradigma, que os autores frankfurtianos apresentam, traz algumas tensões internas interessantes. O projeto educacional iluminista fracassou e, portanto, estamos numa educação fragmentada? Ou, o projeto iluminista deu certo tendo sido mal interpretado desde o início? A questão central na crítica dialética do iluminismo é que se, por um lado, (i) o discurso fascina o leitor dos anos sessenta e setenta, por outro lado (ii) este mesmo discurso encontra dificuldades para se tornar um meta-relato já que fecha as possibilidades de evolução do social e, conseqüentemente, de lidar com as transformações que serão inevitáveis com o correr do tempo.

O fascínio apontado no projeto educacional iluminista evolucionista parece estar muito vinculado à nascente generalização de um mercado de consumo que começa a expandir o acesso a educação como mercadoria. Esta generalização do consumo impacta fortemente não só no estilo de vida das pessoas como também na constituição da própria personalidade criando a sensação de uma generalização da mercantilização das relações sociais e de coisificação do humano. Esta invasão, se podemos chamá-la assim, do que seria a verdadeira natureza humana pelas mercadorias, gera uma forte reação crítica no campo da educação, das artes e na produção acadêmica, o que pode ajudar a compreender tanto a dialética do iluminismo como a virada habermasiana.

Virada habermasiana no projeto educacional

A proposta habermasiana para um projeto educacional dialoga com a Escola de Frankfurt, porém, não comparte nem seu duplo paradigma e nem tampouco seu forte pessimismo com relação ao desenvolvimento tecnológico e científico na educação.

Os trabalhos de Horkheimer, Adorno e Marcuse, como já foram colocados, vão trazer para o centro do debate a possibilidade de uma absolutização da racionalidade técnica que termina por dominar todos os aspectos da vida social, inclusive na educação. Habermas vai participar deste debate, mesmo antes de apresentar sua *Teoria do Agir Comunicativo*, desde uma perspectiva própria e independente. Num texto que publica em 1968, em homenagem ao septuagésimo aniversário de Herbert Marcuse, *Técnica e Ciência como “Ideologia”* (2014), Habermas comenta esta análise típica dos autores da Escola de Frankfurt e busca explicá-la aos seus leitores:

Herbert Marcuse analisou em seu livro *Der eindimensional Mensch*, Neuwied 1967, os perigos de uma redução da razão à racionalidade técnica e de uma redução da sociedade ao controle técnico. Num outro contexto, Helmut Schelsky emite o mesmo diagnóstico: ‘com a civilização científica, que o homem leva a cabo de um modo planejado, surge uma nova ameaça no mundo: o perigo de que o homem se explique só mediante ações externas que transformam o mundo e fixe e trate todos, os outros homens a si mesmo, nesta esfera objetiva de ação construtiva. Esta nova auto-alienação do homem, que lhe pode roubar a sua própria identidade e a do outro (...), é o perigo de que o criador se perca na sua obra e o construtor na sua construção’, *Einsamkeit und Freiheit*, Hamburgo, 1963, 229.’ (HABERMAS, 2014, p.147)

Esta possibilidade de “redução da razão à racionalidade técnica” se baseia, então, na ideia da possibilidade da generalização de uma

racionalidade de natureza instrumental, onde a opção verdadeira, ou a melhor, é a que permite atingir os objetivos com o menor esforço, ou custo, possível. Esta concepção relaciona-se com o conceito weberiano de ação racional com respeito a fins, onde o agente da ação social efetua algum tipo de cálculo para escolher o meio mais adequado para atingir seu objetivo. Isto nos remete também à dessacralização (ou desencantamento) de mundo e, indiretamente, ao projeto educacional iluminista novamente.

A generalização (ou a possibilidade de generalização) no mundo da racionalidade instrumental vai ser percebida, dialeticamente, através do exercício crítico que mostra o fracasso do projeto iluminista. Ao mesmo tempo, o oposto dialético à racionalidade técnica vai ser percebido, no mundo, como a racionalidade substantiva, entendida aqui enquanto uma racionalidade fundamentada em valores morais, ou humanos, em contraposição à lógica tecnicista e mercantil.

Habermas vai avançar a reflexão substituindo a contraposição entre racionalidade instrumental, ou técnica, e a razão substantiva dos frankfurtianos pela contraposição entre a razão estratégica característica dos sistemas dirigidos pelos meios poder e moeda, e a razão comunicativa presente no mundo da vida, a partir de consensos argumentativos construídos pelo debate entre subjetividades intactas, em condições de liberdade (2012a; 2012b).

Podemos resumir o que foi até aqui colocado da seguinte forma, Habermas apoia sua visão de educação nos seguintes pontos (HABERMAS, 2014):

- pressuposto 1. Existe um projeto iluminista onde o desenvolvimento técnico e científico promove o desenvolvimento de parcela da sociedade.
- pressuposto 2. Marx considera o capitalismo um modelo hegemônico, fundamentado pela luta de classes, onde a educação é ideológica.

- pressuposto 3. Weber apresenta a sociologia compreensiva fundamentada no estudo das ações dos sujeitos sociais a partir da sua racionalidade.
- pressuposto 4. Os frankfurtianos vão perceber uma absolutização da razão técnica nas sociedades capitalistas industrializadas que levaria à impossibilidade da transformação revolucionária da sociedade e o fracasso do projeto educacional.
- pressuposto 5. Teóricos pós-modernos tangenciam este debate e são interpretados desde uma perspectiva de natureza conservadora.

Habermas é o mais recente teórico, na linha do pensamento tradicional em ciências sociais e filosofia política, a apresentar uma teoria no sentido forte do termo, onde se busca ilustrar e explicar de forma abrangente a organização e comportamento das instituições e sujeitos sociais (PINZANI; DUTRA, 2009). A teoria do agir comunicativo habermasiana fundamenta-se na observação e compreensão das ações sociais caracterizadas por uma dimensão normativa comunicativa, ou seja, são decorrentes da construção de um consenso construído argumentativamente entre subjetividades intactas, maduras e em condições de liberdade, o que vai ocorrer nos limites do mundo da vida. Seu contraponto são as ações estratégicas características dos sistemas dirigidos pelos meios poder e moeda.

Apesar da questão da adoção de um paradigma na *Teoria do Agir Comunicativa (TAC)* ser bastante complexa (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2013; LUBENOW, 2013) podemos pensar, para efeito deste ensaio, que o autor adota um paradigma do entendimento, ou da validade das assertivas construídas sob as condições formais da ação comunicativa, paradigma este ilustrado em seu livro, que aqui cumpre o papel, mesmo relativo, de meta-relato.

Segundo Lubenow (2013), Habermas acredita que a única forma de enfrentar a colonização da educação é construir um espaço que separa o

mundo da vida dos sistemas, e este espaço, hoje, é constituído pelo Estado nas suas diversas formas de estruturas jurídicas.

Habermas demarca o problema da colonização utilizando o espaço escolar como exemplo, acreditamos que o exemplo da escola, mais do que o exemplo do dinheiro e as relações de troca, estabeleçam bem a preocupação de Habermas com a colonização do mundo da vida, já que a educação formal é um dos elementos que estão na interface Mundo da Vida e Sistemas.

Habermas se preocupa com a disputa entre os sistemas sobre a política educacional pois, por um lado, o mercado observou um grande filão para ampliar os lucros vendendo educação e, por outro lado, o Estado percebeu que poderia implantar sua visão de mundo, portanto ideológica, nas escolas. Neste fogo cruzado estão as crianças e os jovens, no processo de formação, inclusive formação moral como desenvolveram grandes pedagogos, como Durkheim, Selman, Piaget, Vygotsky, Kohlberg. Habermas vai se apropriar para discutir a colonização da Educação em dois autores alemães, o primeiro é Lutz Reuter “Educação entre política e lei” [*Bildung zwischen Politik und Recht*] de 1980, e o segundo é Günter Frankenberg “Elementos de uma crítica e teoria do direito escolar” [*Elemente einer Kritik und Theorie des Schulrechts*] de 1978.

Na tradição da TAC e apoiado, principalmente nestes dois autores, Habermas vai discutir profundamente a questão colocada anteriormente, a colonização do projeto educativo, principalmente, o aprisionamento do professor e a perda da liberdade nas ações educativas.

Antes de entrar particularmente no caso do processo atual da colonização da educação, Habermas vai propor uma reflexão breve sobre o processo histórico que culminou na mercantilização e ideologização da Escola.

O primeiro ponto que Habermas chama a atenção é a juridificação das ações educacionais, pois ela tem uma ação paradoxal. Por um lado, o pedido dos pais e estudantes para interferirem em medidas pedagógicas (reprovações, resultados de provas) ou contra atos da escola e do poder

político que ferem direitos fundamentais (medidas disciplinares) é conseguida com sucesso, por outro lado, o preço a pagar foi alto demais, pois ocorreu uma judicialização da Escola que interfere nos processos de ensino e de aprendizagem.

De um lado, os órgãos do Estado encarregados dos problemas referentes ao direito e à política educacional estão sobrecarregados. De outro lado, o meio “direito” colide com a forma do agir pedagógico. Desse modo, a socialização pedagógica se decompõe num mosaico de atos administrativos impugnáveis. Ora, isso coloca em risco a liberdade pedagógica e a iniciativa do professor. A pressão destinada a assegurar as notas pelo recurso à justiça e a super-regulamentação curricular provocam os fenômenos da despersonalização, do imobilismo, da inibição diante das inovações, da supressão das responsabilidades (HABERMAS, 2012b, p.667-668).

Na leitura habermasiana, uma saída desta colonização seria separar, por serem estruturas diferentes, a forma do direito (competência da administração escolar) e o projeto educativo (que necessita do agir orientado pelo entendimento para se realizar). Existem vários mecanismos que dificultam este processo, na *TAC* Habermas destaca: (a) oposição entre “prescrições do direito” e a situação concreta da ação do aluno, pais e professores e administração escolar; (b) dificuldade de delimitar as competências do Estado, as tarefas do professor, e as ações dos tribunais administrativos; (c) delimitação imprecisa do espaço de ação pedagógica dos professores, gerando perda de autonomia e liberdade; (d) as ameaças concretas ou dissimuladas, não muito claras, ao comportamento contrário às regras, já que às vezes o comportamento exigido é contrário aos valores sociais.

A juridificação estatal da relação de poder criada pela escola certamente elimina os resíduos de um poder absolutista do Estado; entretanto, a juridificação dessa esfera de ação estruturada comunicativamente se realiza na forma do Estado burocrático. A escola sendo controlada pela justiça e pela administração acaba distribuindo ou

vendendo educação. Na visão habermasiana a sociedade deve lutar por uma desburocratização e a desjusticialização do projeto pedagógico.

O quadro de uma constituição escolar em termos do Estado de direito, capaz de transladar o direito privado do Estado para um genuíno direito público, teria de ser preenchido mediante procedimentos orientados pelo consenso, ou seja, mediante procedimentos de decisão que partem do pressuposto de que os participantes do processo pedagógico são livres e capazes de defender por si mesmos seus interesses e de regular seus assuntos, não necessitando do meio direito (HABERMAS, 2012b, 654).

Habermas procura preservar esferas da vida que dependem de uma integração social apoiada em valores, normas e processos de entendimento, justamente para não serem subjugados, ou colonizados, pelos imperativos do sistema econômico e do Estado, frente ao fato de que às vezes o uso do “direito” por um momento parece proteger o mundo da vida, mas como vimos, a ação dele é paradoxal, pois ele possibilita a intervenção dos sistemas no mundo da vida, construindo obstáculos para o agir pelo entendimento, obscurecendo as ações comunicativas, pois imaginamos estar no mundo da vida, quando na verdade são ações estratégicas que estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens.

A guisa de conclusão: tarefas de uma teoria crítica para a educação

O pressuposto habermasiano é que as sociedades desenvolvidas deveriam aproveitar seu potencial de aprendizagem para enfrentar os efeitos perversos de uma sociedade dominada pelos sistemas. A complexidade social não assume um poder natural, apesar de tentarem acabar com mundo da vida, este mundo da vida é o cerne das sociedades humanas.

Uma teoria crítica da sociedade deve levar em conta, ao mesmo tempo, a racionalização do mundo da vida e o aumento de complexidade dos subsistemas controlados por meios, não se esquecendo da natureza paradoxal de suas interferências. Um destes paradoxos é que a racionalização do mundo da vida leva ao desenvolvimento dos sistemas e

que os desafogos sistêmicos conseguidos por meio da racionalização do mundo da vida se transformam, ao mesmo tempo, numa sobrecarga na estrutura comunicativa desse mesmo mundo da vida.

A proposta da teoria do agir comunicativo assegura o conteúdo racional de estruturas sociais, colocando-as em um plano de análise reconstrutivo. A *TAC* descreve estruturas da atividade e do entendimento que podem ser inferidas do saber intuitivo dos membros da sociedade moderna. Pensar a *TAC* desta maneira implica desenvolver estruturas cognitivas e a dinâmica histórica, como também, construir uma distinção entre a evolução social e materialização histórica das formas de vida. A *TAC* toma como ideia orientadora os processos de aprendizagem, portanto não tem como finalidade classificar ou julgar formas de vida e culturas, formações sociais ou épocas na sua totalidade. Porém retoma “algumas intenções do antigo programa de pesquisa interdisciplinar da teoria crítica” (HABERMAS, 2012b, p.689).

O teste definitivo para uma teoria crítica, por meio do qual a moderna compreensão do mundo tenta se assegurar de sua universalidade só poderia ser realizado se as figuras opacas do pensamento mítico se iluminassem e se as manifestações bizarras de culturas estranhas esclarecessem de tal modo que conseguíssemos entender não somente os processos de aprendizagem que nos separam delas, mas também o que *desaprendemos* no decorrer de nossos processos de aprendizagem desde a ilustração kantiana. Uma teoria da sociedade que não pode *excluir a priori* a possibilidade de se reaprender. Esta teoria é obrigada a assumir uma atitude crítica em relação à pré-compreensão que ela mesma adquire a partir do meio social em que está inserida, ou seja, tem de estar aberta à *autocrítica*. E a crítica só consegue detectar processos de “desaprendizagem” nas deformações resultantes da exploração seletiva de um potencial de racionalidade e de entendimento, acessíveis outrora, mas hoje soterrado.

À medida que a *TAC* se refere a estruturas do mundo da vida, assume como tarefa explicitar um saber que serve de fundo, do qual ninguém pode dispor arbitrariamente, que é o agir orientado pelo

entendimento. Para a categoria habermasiana vale a seguinte tese marxista – as categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas, são, na determinabilidade dessa abstração, produto de condições históricas, o que faz com que tenham validade plena apenas no interior destas condições.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

ARENDT Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. 16ª reimpressão. São Paulo, Cia das Letras, 2013.

BASSALOBRE, Janete Netto. Das promessas iluministas à servidão. *Educ. rev. Belo Horizonte*, v.26, n.3, p.443-448, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Zahar, 2001.

DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*. São Paulo: UNESP, 2006.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface*, v.12, n.26, p.635-646, 2008.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que les Lumières? In: *Revue Magazine Littéraire*. nº 309, avril, 1993.

FRANKENBERG, Günther. “*Elementos de uma crítica e teoria do direito escolar*”, Diss., Munique, 1978.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GEHLEN, Arnold. [Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik] “*Moral e hipermoral*” Bonn, 1969.

GUTIERREZ, Gustavo Luis e ALMEIDA, Marco Bettine. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. *Veritas*, Porto Alegre, v.58, n.1, jan/abr 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização social, v.1. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Trad. Luiz Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*, v.2. Trad. Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Trad. Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: Unesp, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)? In: *Textos Seletos*. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1990.

LIMA, Della. T. & SANTOS, Antonio. Socialização e dominação: A Escola de Frankfurt e a cultura. *Tempo Social*, v.30 n.3, p.123-141, 2018.

LOCKE, John. *Alguns Pensamentos Referentes à Educação*. São Paulo: Almedina, 2012.

LUBENOW, Adriano. A teoria crítica da modernidade de Jürgen Habermas. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, v.1, n.1, p.58-86, 2013.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCUSE, Herbet. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARRACH, Sonia. *Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural (1823-2005)*. São Paulo: UNESP, 2009. 286p.

PINZANI, Alessandro; DUTRA, Delamar. Jürgen Habermas e a herança da Teoria Crítica. In: *Pensamento Alemão no Século XX*, v.1. Jorge Almeida e Wolfgang Bader (Orgs.). São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SEMMELWEIS, Ignaz Philipp. *Semmelweis' Gesammelte Werke*. Edition classic. Tibor Györy, Müller, 2007.

TOLSTÓI, Lion. *Obras pedagógicas*. Trad. J.M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Difel, 2002.

Submetido em: 10/04/2020

Aceito em: 27/06/2020

Publicado em: 03/08/2020