

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO ROGÉRIO DA SILVA

**Habermas e a Educação: a Práxis Comunicativa no
Horizonte do Pensamento Pós-Metafísico**

**São Carlos
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO ROGÉRIO DA SILVA

**Habermas e a Educação: a Práxis Comunicativa no
Horizonte do Pensamento Pós-Metafísico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profº Dr. Luiz Roberto Gomes

**São Carlos
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586he Silva, Paulo Rogério da.
Habermas e a educação : a práxis comunicativa no
horizonte do pensamento pós-metafísico / Paulo Rogério da
Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
232 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação - filosofia. 2. Práxis comunicativa. 3. Mundo
da vida. 4. Mundo sistêmico. 5. Pensamento pós-metafísico.
I. Título.

CDD: 370.1 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de

Paulo Rogério da Silva
São Carlos 11/03/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

Profª. Drª. Sandra Aparecida Riscal

Paulo Rogério da Silva

Osvaldo Freitas de Jesus

Sandra Aparecida Riscal

Dedicatória

*À Manoel e Maria,
minha gratidão.*

*À Ana Paula Peruzzi,
meu máximo respeito e amor.*

Agradecimento

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), seus docentes e funcionários, pela oportunidade de cursar este processo de formação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, pelas discussões e contribuições valiosas.

Aos companheiros e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, que torceram pelo sucesso desta pesquisa.

Aos meus pais, Maria e Manoel, pela educação e pelos valores transmitidos, pelos quais sou muito grato!

Aos meus familiares, irmãos e sobrinhos, de perto e de longe, que acompanharam este processo de formação. Em especial, a Inácio, Júlia e Viviane, pessoas queridas, que em todos os momentos estiveram presentes; para vocês, meus sinceros agradecimentos!

Aos professores Osvaldo Freitas de Jesus e Sandra Riscal, pelas importantes observações feitas para a defesa da dissertação.

Ao professor Luiz Roberto Gomes, pela atenção e compreensão no processo de produção da dissertação, cuja orientação foi de fundamental importância.

Enfim, um agradecimento muito especial para Ana Paula Peruzzi, que esteve ao meu lado em todas as etapas do Mestrado, desde a inscrição até as últimas palavras deste texto. Pelo apoio incondicional, pela cumplicidade em nossas conversas sobre educação, pelo amor, pela paciência e compreensão, o meu MUITO OBRIGADO!

“Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”

(BENJAMIN, 1987, p. 225).

Resumo

Após identificar a interferência dos mecanismos sistêmicos na educação, reduzida, por sua vez, à condição utilitarista de simples meio para a concretização de fins extrínsecos, a dissertação apresenta a práxis comunicativa como proposta de reflexão e delimitação dos interesses existentes entre sistema e cultura. Para tanto, leva-se em consideração o referencial teórico de Jürgen Habermas, que, orientado pelo paradigma da intersubjetividade, busca reintegrar uma racionalidade moderna e linguisticamente descentrada (pós-metafísica), situada na realidade de modo procedimental e baseada no aspecto dialógico-performativo das interações decorrentes do mundo vivido. A práxis comunicativa possibilita, portanto, a potencialização de elementos básicos para o debate democrático, com fim ao entendimento, de modo a impedir o caráter instrumental das coações unilaterais presentes nos procedimentos pedagógicos e, deste modo, assegurar aprendizagens que objetivam não apenas a lógica do sucesso, mas também a vivência de interações permeadas por práticas cognitivas, normativas e estéticas.

Palavras-chave: Práxis Comunicativa. Educação. Mundo da Vida. Mundo Sistêmico. Pensamento Pós-metafísico.

Abstract

After identifying the interference of systemic mechanisms in education, reduced, in turn, to the utilitarian condition of simple means for the achievement of extrinsic ends, the dissertation presents the communicative praxis as a proposal of reflection and demarcation of the interests existing between system and culture. For this, it is taken into account the theoretical framework of Habermas, which guided by the paradigm of intersubjectivity, seeks to reintegrate a modern rationality and linguistically decentered (post-metaphysical), situated in the reality of procedural mode and based on the aspect dialogic performative of the interactions arising from the lived world. The communicative praxis, therefore, enables the enhancement of basic elements for democratic debate aiming the understanding , and then preventing the instrumental character of the unilateral coercions present in teaching procedures and, thus, to ensure learning that aims not only the logic of success, but also the experience of interactions permeated by cognitive, normative and aesthetic practices.

Keys words: Communicative Praxis. Education. Life World. System World. Post-metaphysical Thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O CARÁTER INSTRUMENTAL DA EDUCAÇÃO: MEIOS EFICIENTES PARA FINS DESEJÁVEIS	48
1.1 Os MECANISMOS DE LEGITIMAÇÃO DO MUNDO SISTÊMICO E SUAS RECORRENTES CRISES	49
1.1.1 O Capitalismo Liberal e suas crises	52
1.1.2 Os Novos Mecanismos de Legitimação do Capitalismo Tardio	55
1.1.3 A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio	59
1.2 O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONCEITO DE “QUALIDADE” EM EDUCAÇÃO	64
1.2.1 Educação como eficiência e técnica	72
1.2.2 Educação como produto mensurado	80
2. RAZÃO MODERNA E AGIR COMUNICATIVO	96
2.1 DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MODERNIDADE	98
2.2 UM NOVO CONCEITO DE RACIONALIDADE	108
2.2.1 Origem Conceitual das Pretensões de Validade	111
2.2.2 Pretensões de Validade e suas respectivas formas de Ação Comunicativa	113
2.2.3 Razão Comunicativa e Guinada Linguístico-pragmática	121
2.2.4 Agir Comunicativo e Agir Estratégico: contraste conceitual	124
3. PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO E A SUPERAÇÃO DA FILOSOFIA DO SUJEITO	127
3.1 CRÍTICA À TRADIÇÃO METAFÍSICA	127
3.2 A FILOSOFIA DA CONSCIÊNCIA COMO VERSÃO MODERNA DA METAFÍSICA	138
3.3 SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE	142
3.3.1 Paradigma da Consciência: sujeito sem comunicação?	145
3.3.2 Paradigma da Intersubjetividade: comunicação sem sujeito?	155
3.4 TEMAS E MOTIVOS DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO	168
4. PRÁXIS COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO NO HORIZONTE DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO	177
4.1 O QUE SIGNIFICA COMPREENDER A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO?	179
4.1.1 Vertente instrumental da linguagem no Ocidente: origem e conceitos ..	180
4.1.2 Modos de alcance do caráter instrumental da linguagem na educação	182
4.1.3 Importância do Pensamento Pós-metafísico para a educação	185

4.2 PRÁXIS COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO	189
4.2.1 Práxis Comunicativa no âmbito da Educação.....	190
4.2.2 Práxis Comunicativa no âmbito do espaço escolar.....	197
4.2.3 Práxis Comunicativa no âmbito da sala de aula	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
QUADRO A – TEORIA DA MODERNIDADE: ANÁLISE HABERMASIANA DA COLONIZAÇÃO INSTRUMENTAL.....	215
QUADRO B – TEORIA DA MODERNIDADE: IDEOGRAMA DA PROPOSTA COMUNICATIVA DE HABERMAS	216
QUADRO C – CORRENTES DO CONSERVADORISMO.....	217
QUADRO D – TRÊS CORRENTES DA HERANÇA HEGELIANA	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

INTRODUÇÃO

O tema 'educação' sempre esteve presente em debates político-filosóficos ao longo da história e, em especial, nestes dois últimos séculos, tornou-se uma questão fundamental para a compreensão das formas de integração simbólica (transmissão da cultura, inserção na sociedade e formação da personalidade) pelas quais o indivíduo aprende desde o seu nascimento. No entanto, nem sempre este processo de aprendizagem simbólica concretizou-se na sociedade de modo livre e sem coações; em muitos momentos, outros interesses, de ordem externa e teleológica, interferiram nas esferas de valor (ciência, moral e arte), promovendo principalmente a reificação das formas de transmissão da cultura, de interação social e constituição da personalidade segundo planejamentos do poder e do mercado. Com isso, entra em cena outro modo de integração, porém, de caráter sistêmico.

Neste contexto, permeado tanto pela interferência político-administrativa, como também, pelas eventuais reações e resistências por partes das formas instituições culturais, encontra-se a escola e suas práticas pedagógicas. Daí a importância de se compreender a dimensão e a lógica dos mecanismos de integração sistêmica na sociedade e na cultura, pois será a partir deste esforço reflexivo que se poderá falar da educação e da escola ou como extensão dos interesses administrativos ou como espaço de interações simbólicas e emancipatórias.

Como base teórica e, portanto, reacionária às coações sistêmicas presentes nos modos de integração simbólica – dos quais a educação também faz parte –, toma-se como referência o pensamento de Jürgen Habermas (1929-), em especial os textos que dão origem a sua teoria da ação comunicativa. Herdeiro da Escola de Frankfurt, este filósofo alemão tem como proposta uma teoria crítica da sociedade, continuando, neste caso, o diagnóstico já realizado por outros autores (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse) sobre a existência de uma razão moderna reificada (racionalidade instrumental), controlada pelo sistema político-econômico e legitimada ideologicamente pela ciência e técnica. Por isso, a tese de Habermas concentra-se justamente na proposta de reabilitação da racionalidade moderna, porém, não mais demarcada pela lógica autorreferente e finalística do sujeito (apropriação de meios para fins), mas por fundamentos normativos presentes no próprio ato linguístico, isto é, na comunicação livre e descentralizada entre sujeitos.

Diferentemente de alguns autores que o precederam na Escola de Frankfurt, como por exemplo, Adorno e Horkheimer, Habermas não tem nenhum escrito destinado especificamente à área da educação. No entanto, seus textos, originariamente pautados por fundamentos filosóficos e sociológicos, abrem um grande conjunto de questões (linguísticas, culturais, éticas, estéticas, político-econômicas, jurídicas etc.) que estão em íntima ligação com o campo da educação. Neste sentido justifica-se o uso do pensamento habermasiano na educação pelo seguinte motivo: como crítico da modernidade, diagnosticar a crise instrumental da razão presente na sociedade contemporânea também incide em refletir sobre quais modelos de racionalidade orientam as práticas pedagógicas da atualidade.

Antes de adentrar nos capítulos da dissertação, torna-se importante justificar a utilização de alguns termos da teoria de Habermas. Para tanto, os conceitos de 'Mundo Sistemico' e 'Mundo da Vida' são fundamentais para compreensão do problema e da hipótese deste trabalho, pois delimitam, por um lado, a crítica social dos mecanismos de integração sistêmica, como também, por outro lado, a proposta de contenção das coações administrativas no âmbito das esferas culturais do mundo vivido. Com isso, nesta introdução, o roteiro será traçado da seguinte maneira: a) esclarecer o processo de racionalização das esferas de valor – apresentado por Max Weber – como pressuposto sociológico para a criação dos conceitos de Mundo Sistemico e Mundo da Vida em Habermas; b) definir as principais formas de ação decorrentes do Mundo Sistemico (ação estratégica) e Mundo da Vida (ação comunicativa), bem como contextualizar a necessidade de um paradigma linguístico e intersubjetivo, de caráter pós-metafísico, como resposta às interferências sistêmicas nas esferas culturais, em particular, na educação; c) enfim, delinear o problema e a estrutura desta pesquisa.

A Racionalização das esferas de valor em Weber

A obra de Weber possui uma importância central no pensamento de Habermas, em especial pela releitura que faz sobre a teoria da racionalização das esferas de valor (econômica, política, intelectual, estética e erótica), da qual emerge reflexões fundamentais para a definição dos conceitos de 'Mundo Sistemico' e 'Mundo da Vida'. E isso pode ser afirmado por dois motivos:

1º) O pensamento sociológico de Max Weber não se trata apenas de um estudo isolado da racionalização da esfera religiosa – a partir das afinidades eletivas¹ entre protestantismo acético e capitalismo –, mas também da sua relação com *dimensão cultural* típica do ocidente, que permitiu tal combinação. Ou seja, trata-se de um estudo comparativo e intercultural do processo de racionalização religiosa que desembocou num racionalismo especificamente ocidental².

2º) A pesquisa weberiana sobre os processos de racionalização – que deram origem à racionalidade ocidental – não fica limitada somente ao fator religioso e à dimensão (inter)cultural, mas também é pensada em sua *dimensão social*, no âmbito da racionalidade própria ao ocidente (intracultural). Neste sentido, a racionalização apresentada por Weber atinge outras áreas e atividades da sociedade, como a economia, a política, a ciência, a moral e a arte, que, nesse caso, não se configura apenas como racionalização ocidental, mas também como racionalização moderna.

Como se pode observar, a obra de Weber é importante, em especial para o contexto da ação comunicativa de Habermas, exatamente porque descreve os processos de desenvolvimento da racionalidade ocidental (em sua dimensão cultural) e da racionalidade moderna e suas esferas (em sua dimensão social) a partir do desencantamento das antigas imagens religiosas de mundo.

Esta dupla dimensão do processo de racionalização em Weber está presente nos textos de alguns comentadores. Segundo Schluchter (1998, p. 35), os processos de racionalização indicados por Weber seguem duas etapas distintas: a primeira era axial, sobre a formação daqueles elementos específicos que formaram a civilização ocidental, e a segunda era axial, sobre a autonomização das principais esferas sociais que formaram a vida moderna. Para Sell (2013, p. 277), “ao saltar da área religiosa para as demais esferas sociais já estamos tratando de outro âmbito da análise weberiana e, além do racionalismo ocidental, o que se coloca em tela é a

¹ “Em face da enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo espiritual das épocas culturais da Reforma, procederemos tão-só de modo a examinar de perto se, e em quais pontos, podemos reconhecer determinadas ‘afinidades eletivas’ entre certas formas de fé religiosa e certas formas da ética profissional” (WEBER, 2004, p. 83).

² “No estudo de qualquer problema da história universal, um filho da moderna civilização europeia estará sujeito à indagação de qual combinação de fatores a que se pode atribuir o fato de na Civilização Ocidental, e somente na Civilização Ocidental, haverem aparecido fenômenos culturais dotados (como queremos crer) de um desenvolvimento universal em seu valor e significado” (WEBER, p. 1999a, p. 1).

questão do racionalismo moderno”.

Na opinião de Araújo (1996, p. 116), esse processo torna-se mais evidente até mesmo pela própria diversidade conceitual que o termo “racionalidade” carrega: o processo de racionalização em Weber não se limita apenas ao desenvolvimento do racionalismo ocidental, porque assim como a racionalização de uma determinada sociedade é um evento de que pode ser concebido de inúmeras formas, também o desenvolvimento do Ocidente é um caso particular de um fenômeno de múltiplas vertentes. Em trecho da *Vorbemerkung (Observação Preliminar)*, o próprio Weber adverte:

Nun kann unter diesem Wort höchst Verschiedenes verstanden werden, – wie die späteren Darlegungen wiederholt verdeutlichen werden. Es gibt z.B. ‘Rationalisierungen’ der mystischen Kontemplation, also: von einem Verhalten, welches, von anderen Lebensgebieten her gesehen, spezifisch ‘irrational’ ist, ganz ebenso gut wie Rationalisierungen der Wirtschaft, der Technik, des wissenschaftlichen Arbeitens, der Erziehung, des Krieges, der Rechtspflege und Verwaltung. Man kann ferner jedes dieser Gebiete unter höchst verschiedenen letzten Gesichtspunkten und Zielrichtungen ‘rationalisieren’, und was von einem aus ‘rational’ ist, kann, vom andern aus betrachtet, ‘irrational’ sein (WEBER, 1988, p. 11)³.

Por este motivo – isto é, devido à diversidade de fatores presentes em racionalizações existentes em diferentes culturas (e não só na ocidental) –, Weber tem consciência de que só é possível especificar as características e direções de uma determinada racionalização quando se tem consciência de quais setores da sociedade – no caso a ocidental – são possíveis de serem racionalizados. Surge então a sua preocupação em conceituar uma racionalidade moderna:

Rationalisierungen hat es daher auf den verschiedenen Lebensgebieten in höchst verschiedener Art in allen Kulturkreisen gegeben. Charakteristisch für deren kulturgeschichtlichen Unterschied ist erst: *welche* Sphären und in welcher Richtung sie rationalisiert wurden. Es kommt also zunächst wieder darauf an: die

³ **Tradução nossa:** “Sob esta palavra [racionalidade], pode-se entender coisas muito distintas – como as exposições posteriores irão evidenciar repetidas vezes. Há, por exemplo, ‘racionalizações’ da contemplação mística, ou seja: de um comportamento que, visto a partir de outros âmbitos da vida, é especificamente ‘irracional’, exatamente do mesmo modo como as racionalizações da economia, da técnica, do trabalho científico, da educação, da guerra, da justiça e da administração. Além disso, cada um desses âmbitos pode, sob os mais diversos pontos de vista e objetivos últimos, ‘racionalizar-se’, e o que é ‘racional’ de um ponto de vista pode, ao ser observado de outro, ser ‘irracional’” (WEBER, 1988, p. 11).

besondere *Eigenart* des okzidentalen und, innerhalb dieses, des modernen okzidentalen, Rationalismus zu erkennen und in ihrer Entstehung zu erklären (WEBER, 1988, p. 11-12)⁴.

Para apreender uma visão de conjunto sobre a teoria da racionalização da modernidade em Weber – ou seja, delinear estruturalmente as relações existentes entre protestantismo e racionalidade moderna –, alguns autores acreditam que o texto *Consideração Intermediária (Zwischenbetrachtung)*⁵ cumpre este objetivo de modo satisfatório (FILIFE, 2006; ARAÚJO, 1996). Na opinião de Pierucci (2005, p. 136), a *Consideração Intermediária* de Weber trata-se do “texto mais altamente filosófico de sua vasta produção, só comparável em ambição filosófica e *pathos* existencial à conferência de 1917 sobre a ‘*A Ciência como vocação*’”. Sell (2013, p. 277) também completa esta informação ao dizer que “a *Consideração Intermediária* poder ser lida também como um texto de Teoria Social que nos oferece, em súpula, uma das magnas teorizações de Weber sobre a Modernidade”.

Todavia, a interpretação deste texto não é consensual. Há autores – como é o caso de Habermas (2012a) – que afirmam que as esferas de valor weberianas (religiosa, econômica, política, artística, erótica e científica) devem ser compreendidas inicialmente a partir de dois sistemas distintos: a racionalização das esferas de valor pertencentes ao sistema cultural (ciência, moral e arte), cujos interesses estão pautados em mecanismos de interação simbólica, e a racionalização das esferas de valor pertencentes ao sistema social (economia e política), cujos interesses estão voltados para mecanismos de interação material. Da relação entre estas duas racionalizações, surge, enfim, a racionalização de cunho

⁴ **Tradução nossa:** “Racionalizações têm, portanto, existido nas mais diversas esferas da vida, dos mais variados tipos e em todas as culturas. O que é característico para sua diferença cultural e histórica é, primeiramente: *quais esferas e em que direções elas foram racionalizadas*. Portanto, trata-se em primeiro lugar de identificar: a peculiaridade específica racionalismo ocidental e, dentro dele, do moderno racionalismo ocidental, e explicar a sua origem” (WEBER, 1988, p. 11-12).

⁵ A *Consideração Intermediária (Zwischenbetrachtung)* trata-se de um texto de caráter estrutural presente na coletânea *Ensaio sobre Sociologia da Religião (Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie)*. A justificativa deste texto na *Religionssoziologie* se dá pelo seguinte motivo: depois de estudar as religiões orientais chinesas, Weber inicia sua análise sobre as chamadas ‘religiões de salvação’, nas quais, segundo o autor, existe uma relação de tensão com o mundo. Justifica-se então, a partir deste ponto, a necessidade de uma ‘consideração intermediária’ que esclareça tanto as distinções entre ‘misticismo’ (predominante do mundo oriental) e ‘ascetismo’ (predominante no mundo ocidental), como também examine as tensões existentes entre a ‘ordem religiosa’ e as ‘esferas sociais’ do mundo moderno – economia, a política, a arte, o erotismo e a ciência –, regidas, por sua vez, por uma legalidade própria interna (*Eigenesetzlichkeit*).

motivacional, das estruturas da personalidade⁶.

Por outro lado, existem autores – como Schwinn (1998) e Schluchter (2009) – que acreditam que esta separação das esferas de valor racionalizadas em dois sistemas distintos não corresponde ao ideário weberiano. Para tanto, preferem usar outra categorização a partir de níveis da ‘ação social’, do mais básico até o mais abrangente: parte-se da racionalização da ‘conduta de vida’ (nível individual) até chegar ao ponto da institucionalização social das ‘ordens sociais’ ou ‘poderes da vida’ (nível social), formando assim os contextos culturais e gerais das seis esferas de valor autonomizadas (nível cultural).

‘Wertsphären’ lassen sich als überindividuelle Sinnzusammenhänge verstehen, die von einem dominanten Wert regiert werden. Sie sind als Lebensordnungen institutionalisiert und als Handlungsorientierungen internalisiert. Weber spricht aber nicht allein von Lebensordnungen, sondern auch von Lebensmächten (SCHLUCHTER, 2009, p. 308)⁷.

No entanto, independente das interpretações apresentadas, o aspecto central da racionalização moderna, apresentado por Weber na *Consideração intermediária*, pode ser identificado no seguinte ponto: através da racionalização da conduta de vida, determinadas ordens sociais se institucionalizaram e passaram a operar segundo ‘leis internas e próprias’ (*Eigengesetzlichkeit*) (SELL, 2013, p. 279). Ou seja, é a partir da autonomização das ordens sociais em esferas de valor, que se pode configurar o processo de racionalização das sociedades modernas.

Na verdade, a tensão ia-se tornando tanto mais forte, por seu lado, quanto mais iam progredindo, também por seu lado, a racionalização e a sublimação da posse exterior e interior dos bens ‘seculares’ (no sentido mais lato). Pois a racionalização e a sublimação consciente das relações do homem com as diferentes esferas de bens [de valores] exteriores e interiores, religiosos e profanos, na sua posse levaram a que se tornassem *conhecidas*, nas suas coerências intrínsecas, as *leis internas próprias* de cada uma das esferas e, por

⁶ Esta classificação, sistematizada por Talcott Parsons, foi seguida por Habermas em seus escritos da teoria da modernidade: “As manifestações do racionalismo ocidental. Para a classificação a seguir, sirvo-me da divisão usual desde Parsons, em a) Sociedade, b) Cultura, e c) Personalidade” (HABERMAS, 2012a, p. 289).

⁷ **Tradução nossa:** “As ‘esferas de valor’ podem ser entendidas como *contextos supraindividuais* de sentido, regidas por um valor dominante. Elas são institucionalizadas como *ordens da vida* e são internalizadas como *orientações da ação*. Weber não fala só de ordens da vida, mas também de poderes da vida” (SCHLUCHTER, 2009, p. 308).

via disso, se deixassem entrar naquelas tensões entre umas e outras que haviam permanecido ocultas, enquanto [na época em que] a relação com o mundo exterior era pautada pela ingenuidade primordial [ou naturalidade originária] (WEBER, 2006b, p. 323).

Para melhor compreender a racionalização das esferas na teoria weberiana, a análise procurará identificar este processo a partir dos seguintes pontos de vista:

- Do ponto de vista da orientação da ‘ação social’⁸ presente em cada uma das esferas. Para tanto, segue-se a tipologia apresentada por Weber em *Economia e Sociedade*: ‘ação racional referente a fins’, ‘ação racional referente a valores’, ‘ação afetiva’ e ‘ação tradicional’⁹.
- Do ponto de vista da ‘forma de organização’ de cada esfera, juntamente com o respectivo ‘valor’ buscado pelo processo de racionalização. Em vista disso, segue-se as informações contidas na *Consideração Intermediária*.
- Do ponto de vista do ‘tipo de racionalidade’¹⁰ predominante. Para isso, toma-se como referência uma tipologia ideal apresentada em *Economia e Sociedade* e destinada inicialmente aos âmbitos da economia (‘formal’ e ‘material’)¹¹ e do direito

⁸ “A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presente ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros)” (WEBER, 1999b, p. 13-14).

⁹ **Ação racional referente a fins:** “age de maneira racional referente a fins quem orienta sua ação pelos fins, meios e consequências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às consequências secundárias, assim como os diferentes fins possíveis entre si” (WEBER, 1999b, p. 16). **Ação racional referente a valores:** “age de maneira puramente racional referente a valores quem, sem considerar as consequências previsíveis [fins], age a serviço de sua convicção sobre o que parecem ordenar-lhe o dever, a dignidade, a beleza, as diretivas religiosas, a piedade ou a importância de uma ‘causa’ de qualquer natureza (WEBER, 1999b, p. 15). **Ação afetiva:** “Age de maneira afetiva quem satisfaz sua necessidade atual de vingança, de gozo, de entrega, de felicidade contemplativa ou de descarga de afetos (seja de maneira bruta ou sublimada)” (WEBER, 1999b, p. 15). **Ação tradicional:** “o comportamento estritamente tradicional [...] não passa de uma reação surda a estímulos habituais que decorre na direção da atitude arraigada. A grande maioria das ações cotidianas habituais aproxima-se desse tipo, que se inclui na sistemática não apenas como caso-limite mas também porque a vinculação ao habitual pode ser mantida conscientemente, em diversos graus e sentidos” (WEBER, 1999b, p. 15).

¹⁰ Segundo Sell (2013, p. 90-110), a definição do conceito de ‘racionalidade’ em Weber é algo extremamente complexo e pouco consensual entre os comentadores; no entanto, apesar das inúmeras diferenças interpretativas (ora orientadas para o aspecto da racionalidade formal, ora para o aspecto da racionalidade prática), o autor afirma que os tipos ideais da racionalidade ‘formal’ e ‘material’ – assim como também os da racionalidade ‘teórica’ e ‘prática’ – estruturam satisfatoriamente a compreensão weberiana do processo de racionalização. Já com relação aos conceitos propriamente ditos de racionalidade formal, material e não-racional (ou irracional), não se encontra em Weber nenhuma definição geral; o que se sabe, portanto, destes conceitos na obra *Economia e Sociedade* é decorrente do seu circunscrito uso na economia e no direito.

¹¹ No contexto da economia, Weber apresenta dois tipos ideais de racionalidade: a ‘formal’ e a ‘material’. Enquanto a formal está relacionada à lógica do cálculo impessoal, a material está orientada para o caráter de valores (éticos, políticos etc.): “chamamos **racionalidade formal** de uma gestão econômica o grau de *cálculo tecnicamente* possível e que ela realmente aplica. Ao contrário,

(‘formal’, ‘material’ e ‘irracional’)¹². Desta maneira, levando em consideração a sugestão de Sell (2013) e Schluchter (2009), a proposta é aplicar estes tipos ideais de racionalidade (formal, material e irracional) para a análise conjuntural da racionalização das esferas de valor.

Esclarecido a metodologia de análise, resta então compreender de que forma, segundo Weber, cada uma das esferas sociais da vida moderna conseguiram conscientemente concretizar este processo de autonomização de determinadas ações sociais segundo suas próprias leis internas (*Eigengesetzlichkeit*).

a) Esfera religiosa. Para Weber, a ‘ação social’ da esfera religiosa implica, ao mesmo tempo, tanto numa ‘ação racional referente a valores’, como numa ‘ação afetiva’, pois, ao definir como valor fundamental os ‘bens de salvação’, tal ação não possibilita apenas a organização da conduta em vista deste benefício exterior, mas também uma satisfação interna através da busca por um ‘estado de espírito permanente’¹³. Do ponto de vista da ‘forma de organização’, Weber – partindo de uma perspectiva evolutiva – observa na esfera religiosa uma dinâmica racional que supera (sublima) os princípios mágicos da redenção e as políticas de parentesco, para se alcançar um modelo estrutural de matriz pública e, a partir dele, se chegar a

chamamos **racionalidade material** o grau em que o abastecimento de bens de determinados *grupos* de pessoas (como quer se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados *postulados valorativos* (*qualquer que seja sua natureza*) que constituem o ponto de referência pelo qual este estabelecimento é, foi ou poderia ser julgado. Esses postulados têm significados extremamente variados” (WEBER, 1999b, p. 52, grifo nosso).

¹² No âmbito do direito, além de manter os conceitos de ‘formal’ e ‘material’, Weber acrescenta a possibilidade do ‘irracional’. Por isso, direito pode ser criado e aplicado de modo ‘racional/irracional’ e/ou ‘formal/material’: “A criação e a aplicação do direito podem ser racionais ou irracionais. São **formalmente irracionais** quando, para a regulamentação da criação do direito e dos problemas de aplicação do direito, são empregados meios que não podem ser racionalmente controlados – por exemplo, a consulta de oráculos ou a sucedâneos destes. Eles são **materialmente irracionais**, na medida em que a decisão é determinada por avaliações totalmente concretas de cada caso, sejam estas de natureza ética emocional ou política, em vez de depender de normas gerais. Também a criação e a aplicação ‘racionais’ do direito podem ter esta qualidade, em sentido forma ou material. Um direito é **[racionalmente] ‘formal’** na medida em se limita a considerar, no direito material e no processo, as características gerais e unívocas dos fatos. [...] Mas o contraste entre ela e a **racionalidade material** torna-se, com isso, ainda mais forte, pois esta última significa precisamente que as decisões de problemas jurídicos sofrem influência de normas com dignidade [...]: imperativos éticos, por exemplo, ou regras de conveniência [...] ou máximas políticas, que rompem tanto o formalismo das características externas quanto da abstração lógica (WEBER, 1999c, p. 12-13, grifo nosso).

¹³ “O objetivo da religião de salvação era alcançar para o redimido um hábito sagrado duradouro, que, por isso, lhe garantisse a salvação, em lugar do estado sagrado obtido por meio da orgia, da ascese ou da contemplação, de forma aguda, não cotidiana e, por conseguinte, transitória” (WEBER, 2006b, p. 322).

concepções religiosas de caráter ético-fraternal¹⁴. Enfim, do ponto de vista do ‘tipo de racionalidade’, a esfera religiosa manifesta um contexto de tensão entre racionalidade material e formal: seguindo a sua própria lógica interna (*Eigengesetzlichkeit*), a esfera religiosa passa a ser configurada por uma ética universalista que, em conflito com a racionalidade material dos interesses pessoais, desenvolve uma racionalidade formal e, por consequência, possibilita o surgimento de uma ética da convicção:

De uma maneira ou de outra, a sua exigência ética foi continuamente no sentido de uma fraternidade universalista, passando por cima de todos os limites dos grupos sociais, muitas vezes inclusivamente os da própria comunidade confessional. Quanto mais essa fraternidade religiosa fosse posta em prática consoante a sua lógica interna, tanto mais duramente ela chocava com as ordens e valores do mundo. E, de facto, quanto mais estes, por seu lado, eram racionalizados e sublimados de acordo com as suas normas próprias – e é isso que importa aqui –, tanto mais essa discrepância costumava-se manifestar-se de forma mais irreconciliável (WEBER, 2006b, p. 325).

b) Esfera econômica. Segundo Weber, a ‘ação social’ da esfera econômica manifesta-se através de uma ‘ação racional referente a fins’, pois seu interesse orienta-se segundo o valor da ‘aquisição’ e do ‘lucro’ (através do cálculo). Do ponto de vista da ‘forma de organização’, a esfera econômica é controlada pelo ‘mercado’, que, orientado por uma legalidade própria (*Eigengesetzlichkeit*), possibilita um espaço competitivo para a valoração dos preços monetários, como também, por consequência, institucionaliza uma economia racional e uma empresa objetiva. Do ponto de vista do ‘tipo de racionalidade’, percebe-se o predomínio de uma racionalidade tanto ‘material’ como ‘formal’; ou seja, a função do mercado não é apenas negociar e adquirir o lucro por intermédio de vínculos pessoais, mas também institucionalizar meios racionais e impessoais para que o lucro seja cada vez mais eficiente.

A economia racional é um exercício objetivo, orientado pelos preços monetários que se formam no mercado, no quadro da luta de interesses dos homens uns com os outros. Sem avaliação em preços monetários (portanto, sem essa luta), nenhum tipo de cálculo é

¹⁴ “Desvalorizando, pelo menos relativamente, essas relações e destroçando a sujeição mágica e o exclusivismo das parentelas, a profecia criou uma nova comunidade social, sobretudo quando se tornou religiosidade soteriológica comunal. Foi neste âmbito que ela desenvolveu então ética religiosa de fraternidade” (WEBER, 2006b, p. 324).

possível. O dinheiro é o que há de mais ‘impessoal’ na vida humana. Por isso, o universo da economia moderna, racional e capitalista, quanto mais seguiu suas próprias normas imanentes, tanto mais se tornou inacessível a qualquer ação imaginável com uma ética religiosa da fraternidade. E, na verdade, quanto mais se tornou racional e, por conseguinte, impessoal, tanto mais inacessível ficou (WEBER, 2006b, p. 326)

c) Esfera política. Assim como na econômica, ‘ação social’ da esfera política também é marcada por uma ‘ação racional referente a fins’, pois sua principal finalidade “é a manutenção (ou a reorganização) interna e externa do poder” (WEBER, 2006b, p. 329) – visto aqui como o ‘valor’ principal pelo aparato político. Do ponto de vista da ‘forma de organização’ a esfera política é controlada pelo Estado, uma vez que, seguindo suas legalidades próprias, utiliza-se de meios coercitivos externa e internamente para manter o “monopólio da violência legítima”, ou seja, o êxito do poder por meio de “correlações de forças e não do ‘direito’ ético” (WEBER, 2006b, p. 329). A esfera política, enfim, implica tanto em uma racionalidade ‘material’ como ‘formal’: material porque está orientada para o campo de determinados interesses, no caso, “a regulação interna e externa do poder”; porém, também formal por conta de sua crescente impessoalidade burocrática: “a máquina burocrática do Estado e o *homo politicus* racional nela inserido, tal como o *homo oeconomicus*, executam as suas tarefas objetivamente, ‘sem levar em conta a pessoa’, *sine ira et studio*, sem ódio e, portanto, sem amor, mesmo para punir as ilegalidades” (WEBER, 2006b, p. 328-329). Neste sentido, percebe-se uma tensão e predomínio da racionalidade formal sobre a material; quanto mais a esfera política é racionalizada, mais impessoal e inacessível ela se torna.

Em virtude da impessoalidade desta ordem, o aparelho burocrático é até menos acessível, em pontos importantes e apesar da aparência em contrário, a uma moralização material do que as ordens patriarcais do passado. [...] Com efeito, todo o curso das funções políticas internas do aparelho de Estado no campo da justiça e administração acaba sempre por regular inevitavelmente [...] mais uma vez pela pragmática objetiva da razão de Estado: ou seja, pela absoluta finalidade em si [...] que é a manutenção (ou a reorganização) da repartição interna e externa do poder. O apelo à violência nua dos meios de coação dirigidos não só para fora, mas também para dentro, faz simplesmente parte da essência de todas as formações políticas. [...] Neste aspecto, a razão de Estado segue as suas próprias normas intrínsecas, tanto no plano externo, como interno (WEBER, 2006b, p. 329).

d) Esfera estética. A ação social da esfera estética – juntamente com a erótica – possui algumas peculiaridades que a distinguem das demais esferas. Segundo Weber, “se a ética religiosa da fraternidade vive em estado de tensão com as regras intrínsecas da ação exercida no mundo com finalidade racional [econômica e política], pois a tensão não é menor em relação àquelas forças intramundanas da vida, que, por sua natureza, são inteiramente de caráter a-racional ou anti-racional. Sobretudo, tratando-se das esferas estética e erótica” (WEBER, 2006b, p. 337). Desta maneira, para compreender a racionalização da esfera estética a partir de seus próprios critérios normativos (*Eigengesetzlichkeit*), deve-se considerar sua relação com a esfera religiosa e com as esferas da economia e da política.

A autonomização da arte – com relação à esfera religiosa – acompanha o processo evolutivo do caráter mágico das religiões ao ético. Se no início, a arte era apenas um conjunto de práticas estereotipadas, experimentada “no âmbito da magia” e usada “como meio de alcançar o êxtase” através da música e da dança (WEBER, 2006b, p. 337), com sua racionalização, acaba-se criando uma tensão com a religiosidade de salvação ao tornar-se um fim em si mesma, transformando os “juízos de valor com intenção ética em juízos de gosto” (WEBER, 2006b, p. 338). Noutras palavras, ao racionalizar-se, a esfera estética substitui os juízos éticos de ‘bom’ e ‘mau’ – próprios da moral religiosa – por juízos autônomos e estéticos de ‘belo’.

Levando em consideração o ‘tipo de racionalidade’, percebe-se, por um lado, que a esfera estética exerce sim uma racionalidade ‘formal’ – justamente por autonomizar-se da esfera religiosa –, porém, por outro lado, também expressa um tipo de ‘irracionalidade’. Para compreender esta dimensão irracional, precisa-se considerá-la agora em sua relação com as esferas da economia e da política. A afirmação de que a arte “assume a função de uma redenção no seio do mundo [...], libertando o homem do cotidiano” (WEBER, 2006b, p. 338), é uma peça-chave que nos dá um ponto de partida. Enquanto autonomia em relação à esfera religiosa, o caráter extramundano (ou extracotidiano) da arte posiciona-se como racionalidade ‘formal’, mas em relação às esferas da política e da economia, esta dimensão coloca-se como ‘irracional’ (‘não racional’), pois não está de acordo com as regularidades e condutas habituais próprias da racionalidade cotidiana – como estão, neste caso, a política e economia, esferas orientadas pela racionalização e

eficiência do cotidiano.

Portanto, pelo fato de implicar em uma experiência pessoal extracotidiana – de caráter alheio à racionalização do cálculo estratégico intramundano –, a ‘ação social’ da esfera estética refere-se a uma ‘ação afetiva’ própria da subjetividade, cuja ‘forma de organização’, em sua referência de ‘valor’ ao belo, não está pautada na condução metódica e sistemática da vida, mas na ‘estilização da vida’ segundo o grau de singularidade e vivacidade que a experiência estética adquiriu.

A arte constitui-se, então, como um universo de valores próprios e autônomos. Assume a função de uma redenção no seio do mundo – indiferentemente da interpretação que se lhe dê –, libertando o homem do cotidiano e, sobretudo, também da pressão crescente do racionalismo teórico e prático. A esse título, porém, ela entra e concorrência direta com a religião de redenção. Qualquer ética religiosa se tem de voltar contra essa redenção intramundana irracional como contra um reino, a seu ver, de gozo irresponsável e de secreta insensibilidade (WEBER, 2006b, p. 338).

e) Esfera erótica. Segundo Weber, a ‘ação social’ da esfera erótica é regida fundamentalmente por uma ‘ação afetiva’, pois, assim como a esfera estética, sua conduta de vida está orientada para a satisfação pessoal de caráter extracotidiano – isto é, alheio à racionalização do cotidiano ou qualquer sistematização ética¹⁵. Dada a sua referida extracotidianidade, a esfera erótica proporciona uma ‘forma de organização’ baseada em relações sociais ‘efêmeras’ e ‘instáveis’, cujo valor buscado é a experiência do prazer¹⁶.

A racionalização que configura a legalidade interna (*Eigengesetzlichkeit*) da esfera erótica consiste no processo de sublimação que transformou a sexualidade em ‘erotismo’ e, por isso, fez com que se tornasse uma esfera cultivada de modo consciente e extraordinário¹⁷. Nesse sentido, percebe-se uma evolução do conceito

¹⁵ “Acentuou-se, assim, fortemente o valor dessa sensação específica de se estar liberto do racional no seio do mundo, de se ter alcançado um feliz triunfo sobre ele; o que correspondia, no seu radicalismo, à respectiva rejeição (inevitavelmente, não menos radical) por parte de qualquer tipo de ética da redenção [...], posto que, a seu ver, a vida sexual poderia mesmo caracterizar-se como a única ligação inextirpável com a animalidade” (WEBER, 2006b, p. 343).

¹⁶ “Justamente porque a relação erótica, nas condições indicadas, parece proporcionar o ponto culminante inexcedível no cumprimento da exigência amorosa: a comunicação direta com a alma das pessoas. Em oposição tão radical quanto possível a tudo o que seja objetivo, racional, geral, o caráter ilimitado da dádiva corresponde ao interesse único que este indivíduo, na sua irracionalidade, tem por esse, e apenas esse outro indivíduo” (WEBER, 2006b, p. 344).

¹⁷ “Do lado da sexualidade, devido à sublimação que a transformou em ‘erotismo’ e, por via disso, numa esfera cultivada conscientemente – em contraste com o sóbrio naturalismo dos camponeses –

de erotismo que se expressa através do processo de racionalização ocidental e cultural, desde o mundo antigo até a modernidade¹⁸.

Do ponto de vista do ‘tipo de racionalidade’, leva-se em consideração o predomínio de uma racionalidade ‘material’, porém, também ‘irracional’. Por um lado, a racionalidade erótica é ‘material’ porque se baseia numa conduta normativa passional, diferente, por sua vez, do caráter ascético impessoal do homem profissional: “a última intensificação do acento posto na esfera erótica, no âmbito das culturas intelectualistas, acabou por se dar quando esta esbarrou com o influxo, inevitavelmente ascético, da humanidade moldada pela vocação-profissão” (WEBER, 2006b, p. 343). Por outro lado, a esfera erótica manifesta um caráter irracional porque o modo de racionalização do erotismo ao longo da história possui características muito diferentes da racionalização política e econômica: “o erotismo foi alcançado para a esfera daquilo que se goza conscientemente [...]. Todavia, e precisamente por isso, ele apareceu como uma porta aberta para o cerne mais irracional e, portanto, mais real da vida, frente aos mecanismos de racionalização” (WEBER, 2006b, p. 341).

A partir de então, foi possível tornar mais evidente ainda a relação de tensão entre ética religiosa de fraternidade e a “maior força irracional da vida: o amor sexual” (WEBER, 2006b, p. 339):

Ora, essa tensão – no caso de a esfera sexual ser sistematicamente transformada numa sensação erótica de alto valor, [...] transfigurando-o, a todo o elemento animal na relação sexual –, não podia deixar de tornar-se mais aguda e mais inevitável precisamente quando a religiosidade de redenção assumiu o caráter de religiosidade do amor, isto é, da fraternidade e do amor ao próximo (WEBER, 2006b, p. 343-344).

f) Esfera intelectual. Por fim, com relação à ‘ação social’ da esfera intelectual, percebe-se tanto uma ‘ação referente a fins’ como uma ‘ação racional referente a valores’: se por um lado o intelecto criou uma aristocracia não fraternal – uma comunidade científica – pautada numa lógica de ação para fins no campo da

e, portanto, fora comum” (WEBER, 2006b, p. 341).

¹⁸ “O seu caráter fora do comum residia, justamente, nessa evolução que a afastava do prosaico naturalismo do sexo. Uma evolução, porém, que, tanto pelos seus motivos como pelo seu significado, se inseria no contexto universal de racionalização e intelectualização da cultura” (WEBER, 2006b, p. 341).

própria atividade científica (posse da cultura)¹⁹, por outro lado, percebe-se também uma ação orientada para valores, pois a dedicação aos bens culturais acabou transformando tarefa científica numa espécie de missão sagrada, numa vocação²⁰. Do ponto de vista da ‘forma de organização’, a esfera política orienta-se através de organizações próprias, como ‘universidades e laboratórios’, organizadas sistematicamente a partir de uma distribuição específica de recursos – para aqueles que atuam na esfera – em vista de uma pretensa ‘verdade’ decorrente da posse dos bens culturais (WEBER, 1968, p. 19-20).

Do ponto de vista do ‘tipo de racionalidade’, a mesma tensão percebida entre ‘racionalidade material’ e ‘racionalidade formal’ nas esferas da economia e da política, também integra a esfera intelectual. Isso pode ser constatado pelo processo racionalização de uma cultura profana independente das pretensões metafísicas e éticas e segundo seus próprios critérios normativos (*Eigengesetzlichkeit*): em oposição à religião e seu critério de explicação causal através de compensações éticas e extramundanas, encontra-se uma esfera desencantada do saber, que se move agora por explicações intramundanas e inerente às próprias leis naturais e fenomênicas²¹.

O conhecimento racional, para o qual até a própria religiosidade ética apelara, dava forma, seguindo as suas próprias normas de maneira autónoma e no plano intramundano, a um cosmos de verdades que não só já mesmo nada tinha a ver com os postulados sistemáticos da ética religiosa racional. [...] O cosmos da causalidade natural e o cosmos postulado da causalidade assente [baseada] na compensação ética encontravam-se em irremediável oposição um ao outro (WEBER, 2006b, p. 353).

Com isso, percebe-se na *Consideração Intermediária* de Weber um esforço não somente de racionalização ocidental, mas também da apresentação de uma

¹⁹ “Como é caso de todos os valores culturais, pois também nesta ocasião o intelecto criou uma aristocracia em função da posse de cultura racional, uma aristocracia independente de todas as qualidades éticas das pessoas; portanto, não fraternal” (WEBER, 2006b, p. 353).

²⁰ “A dedicação aos bens culturais, porém, quanto mais foi transformada numa missão sagrada, numa ‘vocação’, tanto mais passou a ser um absurdo apressar-se ao serviço de objetos sem valor e, além disso, contraditórios em si mesmos e antagônicos entre si” (WEBER, 2006b, p. 355).

²¹ No discurso *Ciência como Vocação*, Weber deixa claro que a ideia de causalidade natural representa o aspecto básico da racionalização da esfera intelectual, fruto de uma evolução cultural que parte dos gregos, com a descoberta do ‘conceito’, passando pelo Renascimento (Leonardo Da Vinci) até chegar na modernidade, com a invenção do método de experimentação racional (Bacon e Galileu). Sem esse momento histórico, a racionalização da ciência não seria possível (WEBER, 1968, p. 33-34).

visão de conjunto do racionalismo moderno – através da autonomização das distintas esferas de valor, segundo suas próprias leis internas (*Eigengesetzlichkeit*).

Quadro síntese – Racionalização das esferas de valor das sociedades modernas

Esfera	Orientação da ação social	Forma de organização	Valor	Racionalidade predominante
Religiosa	Ação referente a valores e Ação afetiva	Comunidade religiosa	Salvação	Material e Formal
Econômica	Ação referente a fins	Mercado	Aquisição (lucro)	Material e Formal
Política	Ação referente a fins	Estado	Poder	Material e Formal
Estética	Ação Afetiva	Estilização da vida	Belo	Formal e Irracional
Erótica	Ação Afetiva	Relações efêmeras	Prazer	Material e Irracional
Intelectual	Ação referente a fins e Ação racional referente a valores	Universidades e laboratórios	Verdade	Material e Formal

Fonte: WEBER, 2006b, p. 317-358; SELL, 2013, p. 288, adaptada

Releitura habermasiana da obra de Weber

No contexto da ação comunicativa de Habermas, a obra de Weber é importante exatamente porque descreve os processos de desenvolvimento da racionalidade ocidental (como forma cultural) e da racionalidade moderna e suas esferas (como forma social), a partir do desencantamento das antigas imagens religiosas de mundo. Por isso que, na opinião de Rouanet (1993, p. 120), “quem quiser refletir hoje sobre a questão da modernidade e da modernização não pode ignorar Max Weber”.

A apropriação e releitura da obra de Weber por Habermas acontecem de dois modos: num primeiro momento, por eleger os *Gesammelte Aufsätze zur Religiossoziologie (Ensaio sobre Sociologia da Religião)* como o texto básico para a fundamentação dos processos de racionalização da modernidade; em segundo lugar, pela maneira como categoriza as esferas de valor racionalizadas segundo Weber.

Na opinião de Tenbruck (1980, p. 316), por muito tempo os críticos e comentadores pensaram que o eixo de leitura das obras de Weber era a sua obra

póstuma *Economia e Sociedade*. No entanto, devido a algumas dificuldades de interpretação pelo seu carácter preliminar, incompleto e fragmentário – desde sua primeira edição até a quarta²² –, Tenbruck afirma que os *Gesammelte Aufsätze zur Religiossoziologie* não só oferece uma maior compreensão de conjunto da obra weberiana, como também promove o seu tema central: os processos de racionalização e desencantamento das sociedades ocidentais e modernas.

GARS [*Gesammelte Aufsätze zur Religiossoziologie*] is the work on which Weber laboured most persistently, in which he felt free to define his own problems and issues, and in which he finally attained a certain degree of resolution to his studies (TENBRUCK, 1980, p. 331)²³.

Habermas, por sua vez, segue a opinião de Tenbruck ao dar mais ênfase e privilégio aos *Gesammelte Aufsätze zur Religiossoziologie*. Para isso, toma como fio condutor a ideia de que Weber “descreveu como ‘racional’ aquele processo de desencantamento ocorrido na Europa que, ao destruir as imagens religiosas do mundo, criou uma cultura profana” (HABERMAS, 2002a, p. 3). Habermas também aceita de Tenbruck (1980) a interpretação que situa o processo de racionalização Weber numa perspectiva evolucionária, ou seja, como uma pesquisa comparativa sobre a evolução e o desenvolvimento das culturas mundiais²⁴.

Diferentemente dos outros autores (Schwinn e Schluchter), que interpretam o conceito de racionalidade em Weber a partir dos tipos ideais ‘material’ e ‘formal’, Habermas prefere interpretar a ‘racionalidade’ weberiana inicialmente através dos tipos ideais de ‘teórico’ e ‘prático’ – para somente depois enfatizar o aspecto formal e material (HABERMAS, 2012a, p. 309-320). No primeiro volume da *Teoria do Agir*

²² “As the new editor he has tried ever since, by transposing and adding material, to create an edition in which ‘*Economy and Society* becomes less fragmentary and a significant degree of completeness and accessibility [...] that would bring out Max Weber’s scientific knowledge as well as providing a definitive expression to his intellectual conception’. However one values his several editions (1956, 1964, 1972, 1976), they have not made the work as a whole readable and intelligible, and indeed they could not; for the major difficulties lie not in the small number of gaps and uncompleted sections but in the unresolved question of the unity of this mammoth work” (TENBRUCK, 1980, p. 317).

²³ **Tradução nossa:** “GARS [*Gesammelte Aufsätze zur Religiossoziologie*] é a obra em que Weber trabalhou mais persistentemente, em que ele se sentiu livre para definir os seus próprios problemas e questões, e na qual ele finalmente alcançou um certo grau de resolução para os seus estudos” (TENBRUCK, 1980, p. 331).

²⁴ “Max Weber, entre os clássicos da sociologia, foi o único que rompeu com as premissas do pensamento histórico-filosófico e com as assunções fundamentais do evolucionismo, ao mesmo tempo que pretendeu ver a modernização da sociedade europeia arcaica como resultado de um processo de uma racionalização universal-histórico” (HABERMAS, 2012a, p. 265).

Comunicativo (Theorie des Kommunikativen Handelns), Habermas compreende o conceito de racionalidade descrito por Weber a partir da dimensão da racionalidade 'prática' – visto aqui como conceito chave para a interpretação da modernidade: enquanto a racionalidade teórica em Weber está reduzida à racionalização das esferas de valor a partir de suas próprias legalidades internas (*Eigengesetzlichkeit*), a racionalidade prática torna-se o ponto de referência pelo qual os sujeitos aprendem a controlar a realidade e o seu entorno (HABERMAS, 2012a, p. 306).

Apesar de não coincidir com o conceito de racionalidade que deseja expor – isto é, de uma racionalidade comunicativa que traz para o campo da ação tanto os aspectos simbólico-culturais quanto os sistêmico-sociais –, Habermas passa então a apresentar a sua interpretação de como Weber estabelece o conceito de racionalidade prática: em primeiro lugar, Weber toma como pressuposto o conceito de 'técnica' como emprego regulado de meios e recursos para a eficácia de determinados fins (HABERMAS, 2012a, p. 307-308); em segundo lugar, na opinião de Habermas, a partir desta premissa, Weber desmembra o conceito de racionalidade prática em outros três aspectos racionais, identificados especificamente segundo a finalidade que exercem: pelo uso de meios, eleição de fins ou orientação de valores²⁵.

Para Habermas, Weber compreende esta distinção da seguinte maneira. No que diz respeito ao emprego de recursos e meios para determinados fins, entende-se o conceito de “*razão instrumental* de uma ação [...], medida de acordo com o planejamento efetivo do emprego de recursos diante de propósitos dados” (HABERMAS, 2012a, p. 313). Com relação à eleição de propósitos ou fins, compreende-se o conceito de “*racionalidade eletiva* de uma ação, [que é medida] de acordo com a correção do cálculo dos propósitos, mediante dos valores apreendidos com exatidão, recursos dados e condições subjacentes” (HABERMAS, 2012a, p. 313). Enfim, quanto à orientação de valores, identifica-se o conceito de “*racionalidade normativa* de uma ação, [que é medida] de acordo com a força e penetração (capazes de sistematizar e criar unidade) próprias aos princípios e parâmetros valorativos subjacentes às preferências (HABERMAS, 2012a, p. 313).

Na opinião de Habermas, mais duas distinções completam o conceito de

²⁵ “Weber diferenciou o conceito de racionalidade prática sob três aspectos: emprego de recursos [meios], demarcação de propósitos [eleição de fins] e orientação segundo valores” (HABERMAS, 2012a, p. 312-313).

racionalidade prática em Weber: as ações sociais que correspondem aos três aspectos de racionalidade; a predominância formal ou material ao qual cada uma pode ser identificada. Com relação à primeira distinção – isto é, ao tipo de ação social correspondente –, Weber identifica a racionalidade instrumental e a eletiva como ações ‘racionais para fins’ (*Zweckrational*) e a racionalidade normativa como ação ‘racional para valores’ (*Wertrational*) (HABERMAS, 2012a, p. 313). Já com relação à segunda distinção – ou seja, ao uso dos tipos ideias de ‘formal/material’ –, Weber julga a racionalidade instrumental e a eletiva como pertencentes a uma racionalidade formal, e a racionalidade normativa como integrada a uma racionalidade material (HABERMAS, 2012a, p. 310-311).

Interpretação habermasiana dos tipos de racionalidade presentes em Weber

Tipo	Aspecto referente ao uso social	Ação social correspondente	Racionalidade predominante
Racionalidade prática	Racionalidade Instrumental (<i>uso de meios</i>)	Ação racional para fins	Racionalidade formal
	Racionalidade Eletiva (<i>eleição de fins</i>)		
	Racionalidade Normativa (<i>orientação de valores</i>)	Ação racional para valores	Racionalidade material
Racionalidade teórica	<i>Sem vínculo com o uso social</i>	<i>Sem vínculo com a ação social</i>	---

Fonte: HABERMAS, 2012a, p. 305-316

Esclarecido o conceito de racionalidade em Weber, Habermas (2012a, p. 287-305) passa então a reinterpretar o processo de racionalização a partir de uma categorização própria. Nesta categorização, Habermas separa o processo de racionalização das esferas de valor – religiosa, econômica, política, estética, erótica e intelectual –, conforme indicado por Weber, em três processos distintos:

a) Em um dos extremos, Habermas estabeleceu a racionalização do ‘sistema social’, ou seja, na sociedade, formado pela autonomização das esferas da economia e da política – correspondentes, obviamente, às esferas econômica e política.

b) No outro extremo, o autor indicou a racionalização do ‘sistema cultural’, isto é, no âmbito da cultura, composto pela autonomização e diferenciação das esferas da ciência, moral e arte – que corresponderiam, respectivamente, às esferas intelectual, erótica e estética prescritas por Weber.

c) Enfim, entre as duas racionalizações – cultural e social –, Habermas identificou a racionalização das ‘estruturas da personalidade’, como processo de conscientização coletiva e materialização institucional das novas formas de organização social (economia e política) e cultural (ciência, moral e arte) – processo este que, em parte, se assemelharia à racionalização da única esfera de valor weberiana até agora não citada, isto é, a esfera religiosa, que promoveu justamente um modelo de ascese protestante, de cunho intramundano²⁶, como forma de ajustamento das estruturas da personalidade à nova realidade sociocultural.

a) Racionalização do Sistema Social. Habermas compreende a racionalização social em Weber como o processo de autonomização e diferenciação tanto da economia capitalista como do Estado moderno das antigas formas de organização social (HABERMAS, 2012a, p. 289). Para ambas as esferas, o autor buscou identificar a existência de princípios ou núcleos organizativos.

No caso da esfera econômica, o seu núcleo organizativo refere-se à empresa capitalista. Livre da antiga dimensão econômica do feudalismo, o capitalismo passa a exercer um papel predominante na organização econômica: com a utilização do saber técnico e da contabilidade racional, a empresa capitalista separa-se da economia doméstica e organiza a força de trabalho (produção de bens) de acordo com as demandas do mercado, através de uma gestão administrativa eficiente e planejada (HABERMAS, 2012a, p. 289).

No caso da esfera política, o núcleo organizativo gira em torno do aparato estatal. Com ele, a racionalização política favorece a substituição das antigas formas pré-modernas dos estados absolutistas para o Estado moderno, através do controle centralizado e estável, tendo a sua disposição um poder militar permanente – capaz de obter o monopólio da força e da legislação (caso necessário) –, como também um sistema judiciário e tributário, organizado por uma administração executiva, racional e burocrática (HABERMAS, 2012a, p. 289-290).

Todavia, as esferas da economia e da política nada podem fazer se não existir também um *medium* organizativo que os integre no processo de racionalização social: por si só, são esferas fragmentadas e desconectadas; porém,

²⁶ Neste ponto Habermas propõe uma crítica em Weber: “as investigações de Döbert deixaram claro nesse ínterim que Weber (e Tenbruck, na sequência) não faz distinção suficiente entre a problemática do *conteúdo*, em cujo fio condutor realiza-se a racionalização, e as *estruturas da consciência* que nascem da eticização das imagens de mundo” (HABERMAS, 2012a, p. 351).

se integradas e mediatizadas pelo direito formal, elas poderão ser legitimadas na sociedade em vista de suas finalidades específicas e interesses particulares: “como instrumento de organização para a economia capitalista e o Estado moderno, bem como para o relacionamento entre os dois, apresenta-se ainda o direito formal baseado no princípio estatutário” (HABERMAS, 2012a, p. 290-291).

b) Racionalização do Sistema Cultural. Na interpretação de Habermas, racionalização cultural significa a dessacralização das antigas visões de mundo e a autonomização das esferas culturais de valor da ciência, da moral e da arte, que até então eram subsumidas pela religião – processo este decorrente de uma série de eventos ocorridos pós Reforma Protestante. Neste caso, a ideia-base da interpretação habermasiana é a mesma contida na *Consideração Intermediária* de Weber: com o processo de racionalização, cada esfera da cultura ganhou uma notável autonomia em decorrência do desapego das visões tradicionais da religião, passando a operar segundo uma legalidade própria interna (*Eigengesetzlichkeit*). Ou seja, a racionalização cultural consiste justamente em fazer com que os elementos cognitivos (ciência), morais (moral) e expressivos (arte) sejam separados da religião e passem a agir a partir de uma lógica interna própria²⁷:

Tão logo a ciência, a moral e a arte tenham-se se autonomizado e diferenciado cada qual sob um parâmetro abstrato de valor, uma pretensão de validade universal – ora a verdade, ora a correção normativa, ora autenticidade ou beleza –, de modo que se torne uma esfera de valor autônoma, os avanços, perfeições e intensificações objetivos passam a ser possíveis, cada qual em um sentido específico (HABERMAS, 2012a, p. 320).

Com relação à esfera da Ciência, sua racionalização é decorrente do projeto de ampliação do saber empírico e da capacidade de previsões e prognósticos, capaz de ser posto ao serviço do desenvolvimento das forças produtivas (HABERMAS, 2012a, p. 291). E isto pode ser justificado por dois motivos: primeiramente, por conta do processo racional de objetivação da natureza, realizado por Descartes e Bacon e seguida por Galileu e Newton, através do qual a ciência não permaneceu mais a mesma daquela conhecida pela cristandade medieval (HABERMAS, 2012a, p. 268-269). Em segundo lugar, por causa do ideal do progresso do conhecimento,

²⁷ “Uma marca característica da cultura moderna é a constituição de domínios de saber guiados por princípios auto-referenciais” (ARAÚJO, 1996, p. 119).

ênfatisado pelo Iluminismo como forma de desencantamento das visões tradicionais de mundo (HABERMAS, 2012a, p. 269-270). Portanto, o grande objetivo da racionalização da ciência foi contrapor o conhecimento positivo ao conhecimento religioso, porém, com o custo de criar uma cisão radical entre ciência e fé²⁸.

Na esfera da moral, Habermas descreve o processo de separação com a religião de modo ainda mais evidente: em substituição da moral tradicional da religião, cuja identidade se resumia a identidade de um clã ou grupo, surge uma moral secular, caracteristicamente universalista e orientada segundo princípios – isto é, não mais limitada à condição de uma circunscrição étnica (HABERMAS, 2012a, p. 297)²⁹. Juntamente com a racionalização da moral, surge também a possibilidade da racionalização do direito, que legitima a vivência ética a partir de uma legislação secular. Nesse sentido, a racionalização da moral e do direito é compreendida como desengajamento das doutrinas éticas e jurídicas (princípios, máximas e regras de decisão) das imagens tradicionais de mundo; enquanto a finalidade da racionalização jurídica é conduzir ao direito formal, da racionalização moral é levar às éticas seculares da ‘consciência’ e da ‘responsabilidade’ (HABERMAS, 2012a, p. 296).

Enfim, no que diz respeito à esfera da arte, Habermas identifica, a partir dos textos de Weber, um processo de racionalização não menos impactante: separada de seu contexto tradicional, a arte deixa de se fundamentar em elementos sacros e passa conter características seculares, possibilitando, com isso, tanto o livre espaço para a expressão da subjetividade – o cultivo da experiência estética interior –, como também a autonomia de uma lógica estética própria e com finalidades previstas até para a produção de mercado (HABERMAS, 2012a, p. 293-295).

c) Racionalização das Estruturas da Personalidade. Além das racionalizações ocorridas na cultura e na sociedade, há também a racionalização das estruturas da personalidade que, segundo Habermas, está presente na obra de Weber. Trata-se, pois, de uma racionalização essencial para modernização da sociedade ocidental, porque ela atinge justamente os fundamentos motivacionais da

²⁸ “A religião fornece ‘sentido’ à vida, dando respostas às questões vitais da existência humana, mas não se trata de um saber ‘positivo’. A ciência, ao contrário, cumpre esta última tarefa, à custa, porém, de um esvaziamento do sentido profundo do mundo” (ARAÚJO, 1996, p. 119)

²⁹ “Para o cristianismo, o fundamento do preceito ‘não roubar’ era simplesmente sua conformidade com o sétimo mandamento. A moralidade ilustrada substituiu esse fundamento por outros, puramente seculares” (ROUANET, 1993, p. 137).

conduta metódica de vida, fator fundamental para explicar o surgimento da economia capitalista moderna.

Em um plano do sistema da personalidade, o que corresponde à racionalização cultural é a condução metódica da vida, por cujo fundamento motivacional Weber cultiva interesse central, já que vê aí um dos mais importantes fatores do aparecimento do capitalismo, senão o mais importante (HABERMAS, 2012a, p. 299).

Deste ponto de vista, não é possível, portanto, racionalizar a cultura e a sociedade se não há também a racionalização de um estilo de personalidade moldada numa forma metódica de vida. Seria como um ponto de interseção entre o processo cultural e social, afirmando, por este lado, que a racionalização da sociedade só é possível a partir do momento em que a racionalização cultural for incorporada às motivações pessoais (HABERMAS, 2012a, p. 305). Noutras palavras, a racionalização social acontece somente quando as estruturas da personalidade materializam a cultura em elementos institucionais, através de ações e orientações valorativas próprias de uma conduta racional de vida metódica:

Nas orientações valorativas e nas disposições de ação deste estilo de vida, Weber descobre os correlatos, no âmbito da personalidade, ao uma ética do sentimento moral direcionada por princípios, universalista e religiosamente encorada, tal como assumida pelas camadas dirigentes do capitalismo. Em primeira linha, portanto, o racionalismo ético infunde-se nesta direção: do plano da cultura ao plano do sistema da personalidade (HABERMAS, 2012a, p. 299-300).

De fato, em *A Ética Protestante e o 'Espírito' do Capitalismo*, Weber chama a atenção para um processo 'prático' em que as estruturas modernas da consciência passam do plano da cultura para o plano do sistema da personalidade e, em seguida, encarnam-se em um agir racional que se exprime num estilo metódico e racional de vida, como no caso da ascese protestante: baseado no aspecto do disciplinamento trabalho e da internalização da conduta moral, a ascese protestante apropriou-se de tais conceitos e promoveu em seus fiéis uma espécie de subjetivação do dever através da visão de trabalho como vocação divina e missionária (*beruf*)³⁰ do homem na terra. Com isso, formalizou-se uma estrutura da

³⁰ “[...] reconhece que o único meio de viver que agrada a Deus não está em *suplantar a moralidade intramundana pela ascese monástica*, mas sim, exclusivamente, em cumprir com os deveres intramundanos, tal como decorrem da posição do indivíduo na vida, a qual por isso mesmo se torna

personalidade, um *ethos profissional* e ascético³¹, que se concretizou socialmente na ação econômica capitalista: por um lado, um sistema econômico próspero e desejoso por mais autonomia e reconhecimento social, por outro, uma ideologia ascética e religiosa disposta a dar justamente mais espaço para a prática capitalista.

Mundo Sistêmico e Mundo da Vida

Habermas tenta desenvolver uma teoria sobre a modernidade fazendo uso dos conceitos de ‘Mundo da Vida’ (*Lebenswelt*) e ‘Mundo Sistêmico’. Partindo da concepção de racionalização das esferas de valor apresentada por Weber, Habermas distingue o processo de ‘modernização social’ – relacionado à racionalização das esferas da economia e da política – do processo da ‘modernidade cultural’ – que diz respeito à racionalização das esferas da ciência, da moral e da arte como áreas independentes da religião. A partir desta distinção, retoma-se aqui dois conceitos importantes: enquanto os processos simbólicos inerentes à modernidade cultural fazem parte da integração social do Mundo da Vida, os mecanismos administrativos da modernização social estão voltados para a integração funcional do ‘Mundo Sistêmico’.

Nessa visão metódica, é possível separar dois aspectos sob os quais os problemas de integração de uma sociedade podem ser tematizados: em primeiro lugar, a *integração social* que se apresenta como parte da reprodução simbólica do mundo da vida, a qual depende não somente de uma reprodução de solidariedades ou de associações, mas também de tradições culturais e de processos de socialização; em segundo lugar, a integração funcional que tem a ver com a reprodução material do mundo da vida, a qual pode ser concebida como manutenção do sistema. [...] Além disso, a integração funcional não pode ser elaborada adequadamente na linha de uma análise que se desenrola numa perspectiva interna ao mundo da vida, visto que ela somente aparece quando o mundo da vida é objetivado e representado como um sistema que mantém

sua ‘vocação profissional’” (WEBER, 2004, p. 72, grifo nosso).

³¹ “Surgira um *ethos profissional* especificamente *burguês*. Com a consciência de estar na plena graça de Deus e ser por ele visivelmente abençoadado, o empresário burguês, com a condição de manter-se dentro dos limites da correção formal, de ter sua conduta moral irrepreensível e de não fazer de sua riqueza um uso escandaloso, podia perseguir os seus interesses de lucro e devia faz lo. O poder da ascese religiosa, além disso, punha   sua disposição trabalhadores s brios, conscienciosos, extraordinariamente eficientes e aferrados ao trabalho como se finalidade de sua vida, querida por Deus” (WEBER, 2004, p. 161).

limites (HABERMAS, 2012b, p. 424).

Mundo Sistêmico e Mundo da Vida são duas grandes esferas que se opõem, mas que, no entanto, estão inter-relacionadas no conjunto de ações sociais que formam as sociedades modernas. Apesar de o Mundo Sistêmico apresentar um modelo de integração – no caso funcional – diferente do modelo de integração do Mundo da Vida, para Habermas a origem do Mundo Sistêmico está vinculada aos aspectos básicos do mundo vital, como horizonte de experiências pré-teóricas. A partir do momento em que o Mundo da Vida é racionalizado, surgem mecanismos sistêmicos que tendem substituir a linguagem comunicativa pelos controles técnicos autorreferentes, o que promoveu, por sua vez, a disjunção entre mundo vital e mundo sistêmico.

Nesse nível da análise tem início o processo de desengate entre sistema e mundo da vida, de tal modo que o mundo da vida, inicialmente coextensivo a um sistema social pouco diferenciado, é rebaixado gradativamente ao nível de um subsistema, ao lado de outros subsistemas. Nesse ponto, os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais se realiza a integração social. [...] As sociedades modernas atingem um nível de diferenciação sistêmica em que organizações que atingiram a autonomia passam a se relacionar entre si por meios de comunicação que não dependem mais da linguagem. E tais mecanismos sistêmicos controlam relações sociais desatreladas das normas e valores, a saber, os subsistemas da administração e da economia, os quais se libertaram, segundo o diagnóstico de Weber, de seus fundamentos práticos-morais (HABERMAS, 2012b, p. 277-278).

Em síntese, o Mundo Sistêmico diz respeito a uma perspectiva objetiva e externa; ou seja, relaciona-se às estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade através da economia e do Estado, que, por sua vez, desenvolveram dois mecanismos autorreguladores que possibilitam a integração sistêmica: o dinheiro e o poder. Desta maneira, a interação do Mundo Sistêmico está voltada para a eficácia da ação, predominando assim a ação instrumental e estratégica. Como já mencionado, a linguagem, neste caso, tem papel secundário (FREITAG, 1993, p. 26).

Já o Mundo da Vida³² está relacionado a uma perspectiva interna, ao modo

³² Segundo Habermas, “o mundo da vida é um conceito oposto às idealizações que formam o campo de objetos das ciências naturais. Contra as idealizações do medir, da suposição da causalidade e da matematização e contra uma tendência à tecnicização, Husserl conclama o mundo da vida como a

como os sujeitos percebem e vivenciam sua realidade social. Originalmente retirado do campo da Fenomenologia, Husserl, por exemplo, apresenta o mundo da vida (*Lebenswelt*) como o campo das “intuições originárias”, a “fonte de configuração de sentido”, o “subsolo das verdades teóricas”, o “universo do intuído por princípio”, o “reino de evidências originárias” (HUSSERL, 2008, p. 102; 166; 169), a partir do qual todas as abstrações da ciência – do mundo objetivamente verdadeiro – devem se voltar para identificar a validade suas teorias e interpretações³³.

El sentido de ser del mundo de la vida pre-dado es una configuración subjetiva que resulta de la vida experienciante, pre-científica. En ella se construye el sentido y la validez de ser del mundo, y en cada caso del mundo que efectivamente vale para quien tiene la experiencia correspondiente (HUSSERL, 2008, p. 112)³⁴.

Em um horizonte conceitual semelhante, para Habermas, o Mundo da Vida trata-se do pano de fundo da ação comunicativa, cujas estruturas simbólicas, ao mesmo tempo, constituem o contexto da situação da ação e também fornecem os recursos necessários para os processos de interpretação, com os quais falantes e ouvintes procuram suprir as possíveis carências de entendimento que surgem a cada situação de ação (HABERMAS, 1989, p. 167). Com isso, a comunicação intersubjetiva acontece a partir das interações simbólicas no âmbito do Mundo da Vida, que se apresenta como o lugar transcendental de pressuposições formais e comuns (cultura, sociedade e personalidade), para que assim seja possível o debate entre falante e ouvinte³⁵.

esfera imediatamente presente de realizações originárias; na perspectiva dela ele critica as idealizações que o objetivismo das ciências naturais esqueceu” (HABERMAS, 1990, p. 88).

³³ Portanto, para Husserl, a atividade científica deve partir da interpretação e explicação do que é dado imediatamente no ‘mundo-da-vida’: “Por lo tanto no se pregunta nunca científicamente por el modo como el mundo de la vida funciona permanentemente como subsuelo, cómo sus múltiples valideces pre-lógicas son fundantes respecto de las lógicas, de las verdades teóricas” (HUSSERL, 2008, p. 166).

³⁴ **Tradução nossa:** “O sentido do mundo da vida pré-dado é ser uma configuração subjetiva que resulta da vida experimentada [vívida], pré-científica. Nela se constrói o sentido e a validez do ser do mundo, como também em cada situação do mundo que efetivamente vale para quem tem a experiência correspondente” (HUSSERL, 2008, p. 112).

³⁵ “Em resumo, ao conceito transcendental de mundo-da-vida correspondem três estruturas formadoras essenciais: cultura, personalidade e sociedade – que são seus componentes invariantes, atemporais. Por outro lado, ao conceito de mundo vital empírico correspondem os conteúdos particulares específicos a uma forma de cultura, um tipo de sociedade, e uma estrutura de personalidade – variáveis temporal e historicamente. Ou ainda, dito de outra forma, as estruturas são invariantes, mas os conteúdos passíveis de validade discursiva em cada uma dessas estruturas são histórica e socialmente condicionados” (ARAGÃO, 1997, p. 49).

O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter o consenso (HABERMAS, 2012b, p. 231).

Para Freitag, (1993, p. 26), “o ‘Mundo Vivido’ compõe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles. Ele representa aquela parte da vida social cotidiana na qual se reflete ‘o óbvio’, aquilo que sempre foi, o inquestionado”. Noutras palavras, o Mundo da Vida está relacionado a uma realidade pré-interpretada, anterior a qualquer abordagem teórica.

Os participantes da comunicação se defrontam com as ligações que existem entre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, as quais, no entanto, já aparecem pré-interpretadas. E, quando ultrapassam o horizonte de uma situação dada, não pisam no vazio, uma vez que se encontram, no mesmo instante, em outra esfera de autoevidências culturais, as quais, ao se atualizarem, já aparecem pré-interpretadas. Na prática comunicativa do dia a dia, não pode haver situações completamente novas ou desconhecidas. As situações novas emergem de um mundo da vida que se constrói sobre um estoque de saber cultural com o qual estamos familiarizados (HABERMAS, 2012b, p. 230)

Desta maneira, o conceito de Mundo da Vida é regido pelo questionamento e pela eleição de argumentos legitimados intersubjetivamente. Pelo discurso argumentativo permite-se questionar a verdade dos fatos em busca de uma nova aprendizagem³⁶. Em síntese, no Mundo da Vida, a linguagem exerce um papel essencial: “o mundo vivido emerge, então, como condição de possibilidade do agir comunicativo: ele é um reservatório de evidências e de convicções inabaladas, que constitui o sentido intersubjetivamente partilhado a partir do qual as pessoas podem comunicar-se” (BOLZAN, 2005, p. 101).

A partir da definição de Mundo Sistêmico e Mundo da Vida, pode-se

³⁶ “A argumentação desempenha um papel importante nos processos de aprendizagem, pois a racionalidade de uma pessoa permanece accidental, se não é acrescida da habilidade de aprender de seus erros, da refutação de suas hipóteses e do insucesso de suas intervenções” (ARAGÃO, 1997, p. 36).

compreender com mais clareza as implicações dos mecanismos de integração social e funcional na teoria da modernidade: o processo de modernização social apresenta tanto o movimento de diferenciação interna do Mundo Sistêmico em dois subsistemas (economia e política), como a autonomização de cada um destes subsistemas numa lógica interna própria. Já o processo da modernidade cultural diz respeito às transformações ocorridas dentro do sistema da cultura, pertencente por sua vez ao Mundo da Vida; nele é possível observar a interpretação de Habermas sobre a teoria de Weber: um processo tanto de diferenciação das três esferas de valor, identificadas como ciência, moral e arte, como a autonomização do funcionamento de cada uma destas esferas a partir de princípios próprios, isto é, da verdade, da moralidade e da expressividade (FREITAG, 1993, p. 27).

A priori, não há comprometimento algum no processo de distinção entre Mundo Sistêmico e Mundo da Vida, enquanto racionalização das visões tradicionais de mundo em suas respectivas esferas. Apesar das diferenças, nesta etapa o agir comunicativo possuía livre transição entre os dois mundos; o problema da manipulação instrumental começou a ser evidenciado em excesso quando as transformações ocorridas no Mundo Sistêmico passaram a ser regidas por interesses estratégicos³⁷.

Essa crítica não se refere ao desdobramento racional da lógica própria das esferas de valor em particular, e sim a uma *autonomização de algumas esferas da vida, à custa de todas as outras*. Ao menos é preciso que vejamos como empírica a questão sobre as tensões entre as esferas da vida cada vez mais racionalizadas remontarem a uma incompatibilidade de parâmetros de valor abstratos e de aspectos de validação, ou somente a uma racionalização parcial e, por isso mesmo distribuída de maneira desigual (HABERMAS, 2012a, p. 330).

Freitag (1993, p. 28-29) sistematiza o processo de interferência sistêmica a partir de quatro transformações que ocorreram tanto no Mundo Sistêmico como no Mundo da Vida: a) diferenciação: quando uma visão única e indiferenciada da realidade é superada em favor da descentralização, permitindo assim a inclusão de

³⁷ “A esfera sistêmica tem como fim a reprodução material da vida social, ao passo que o mundo-da-vida tem por fim a reprodução simbólica. A crise se estabelece quando o mundo sistêmico, com sua linguagem própria do dinheiro e do poder, invade o mundo-da-vida, atenuando conseqüentemente a força de sua reprodução simbólica, criando o que Habermas denomina de patologias sociais” (MENEZES, 2006, p. 84).

diferentes princípios e perspectivas; b) autonomização: diz respeito ao desprendimento de uma esfera ou subsistema, de modo que seu funcionamento passe a ser autônomo e próprio; c) reificação: refere-se ao processo de transformação institucional a partir da racionalidade instrumental, técnica e eficaz, cujos meios são orientados para os fins lucrativos; d) dissociação: desconecta o Mundo Sistêmico do Mundo da Vida, fazendo com que a lógica instrumental torne-se a regra última do sistema (HABERMAS, 2012b, p. 676; FREITAG, 1993, p. 28-29)³⁸.

Na opinião de Habermas, somente os dois últimos processos (reificação e dissociação) são vistos como negativos, pois almejam legitimar o Mundo da Vida a partir da lógica do sistema³⁹:

Para mim, a fraqueza metódica de um funcionalismo sistêmico absoluto reside precisamente no fato de que ele escolhe as categorias fundamentais pressupondo que o processo [...] já está concluído; que a burocratização completa desumanizou a sociedade transformando-a em um sistema desligado de um mundo da vida estruturado comunicativamente, o qual é rebaixado ao status de um subsistema ao lado dos outros (HABERMAS, 2012b, p. 565).

A partir de então se inicia o domínio e a interferência da razão instrumental em detrimento da razão comunicativa, identificadas a partir de duas patologias⁴⁰ muito ligadas: a dissociação e a colonização.

a) Dissociação: com a hegemonia da economia e da política (a partir dos mecanismos do dinheiro e do poder), a racionalidade instrumental obrigou, num primeiro momento, que a racionalidade comunicativa fosse expulsa e dissociada do Mundo Sistêmico, limitando a sua ação somente ao âmbito do Mundo da Vida: “a primeira patologia (*Entkoppelung*) faz com que os homens modernos submetam suas vidas às leis do mercado e à burocracia estatal como se fossem forças estranhas contra as quais não há nada a fazer” (FREITAG, 1993, p. 29).

³⁸ Para uma melhor visualização da teoria da modernidade de Habermas, segundo os passos sugeridos por Freitag, cf. Quadro A nos Anexos.

³⁹ “A predominância da razão instrumental fez com que houvesse uma crescente apropriação das esferas de valor do mundo da vida pelo sistema que, num segundo momento, racionalizadas e instrumentalizadas, são utilizadas como instrumentos de colonização dos espaços genuinamente comunicativos do mundo da vida” (BOLZAN, 2005, p. 120).

⁴⁰ “Nas sociedades modernizadas, as perturbações da reprodução material do mundo da vida assumem a forma de desequilíbrios sistêmicos persistentes, que provocam patologias no mundo da vida ou se apresentam diretamente como crise” (HABERMAS, 2012b, p. 692).

A economia capitalista e a administração moderna se expandem à custa de outros campos da vida e comprimem esses campos para dentro delas mesmas sob formas de racionalidade econômica ou administrativa, de modo que contrariam as estruturas conformadas segundo a racionalidade moral-prática e expressiva, própria a eles (HABERMAS, 2012a, p. 331)

b) Colonização: num segundo momento, a própria racionalidade instrumental invade o Mundo da Vida e o coloniza segundo suas próprias regras: “a segunda patologia, originária do processo de racionalização, diz respeito ao que Habermas denomina de colonização do mundo vivido decorrente do crescente fortalecimento do sistema, o qual passa a impor sua lógica própria, a lógica do mercado” (BOLZAN, 2005, p. 121).

Tal dependência – consequência da mediatização do mundo da vida por obra dos imperativos sistêmicos – assume as formas patológicas de uma colonização interna, à medida que os desequilíbrios que ocorrem na produção material (crises de controle analisáveis à luz de uma teoria de sistemas) já não podem ser compensados, a não ser por meio de entraves na reprodução simbólica da vida (HABERMAS, 2012b, p. 552).

A patologia da colonização decorre justamente da dissociação, pois à medida em que os mecanismos sistêmicos são potencializados à custa da anonimidade da comunicação descentrada, o Mundo Sistêmico passa então a interferir cada vez mais no Mundo da Vida. Com isso, as esferas de valor autonomizadas cessam de funcionar segundo suas legalidades internas – da ‘verdade’, da ‘moralidade’ e da ‘expressividade’ – e passam a agir de forma dogmática conforme os critérios do dinheiro e do poder. O resultado é a marginalização caráter discursivo e democrático dos mecanismos de integração social: sob a coação da razão instrumental, a razão comunicativa retira-se dos seus legítimos espaços institucionalizados, procurando refúgio nas poucas ‘concepções de mundo’ que ainda sobrevivem paralelamente às instituições colonizadas (FREITAG, 1993, p. 29).

A racionalização do mundo da vida intensifica a complexidade do sistema, atingindo um ponto em que os imperativos do sistema, libertos, detonam a capacidade hermenêutica do mundo da vida, instrumentalizando-os (HABERMAS, 2012b, p. 281).

Frente a este diagnóstico instrumental, a proposta habermasiana é o

‘reacoplamento’ entre Mundo da Vida e Mundo Sistemico, como também a ‘descolonização’ dos processos de integração sistêmica: enquanto o primeiro processo tenta restaurar a integralidade das esferas de valor – fragmentada pela unilateralidade sistêmica –, o segundo busca pressionar a lógica sistêmica para que se crie no âmbito das esferas um espaço de livre argumentação, com o objetivo de que os procedimentos de integração social não sejam mais fundamentados pelo poder e dinheiro, mas pela lógica do debate de interesses e na atuação coletiva⁴¹. Tais procedimentos ajudarão não só no afastamento da interferência instrumental, como na definição dos espaços específicos de atuação do Mundo Sistemico (HABERMAS, 2012b; FREITAG, 1993, p. 30).

Portanto, através de uma racionalidade descentrada e comunicativa, regida por pretensões da validade reconhecidas pelos próprios atores do discurso (intersubjetividade), pode-se enfim postular a reconciliação da modernidade consigo mesma. Não mais organizada em torno uma racionalidade instrumental, a proposta é fazer com que as esferas culturais ganhem autonomia e, sem coações sistêmicas, atuem de forma livre: que a ciência seja crítica e construtiva (e não apenas conveniente a fins), que a moral seja normativamente justa (e não apenas boa a determinados interesses) e que a arte mostre a sua aura expressiva de forma livre (e não apenas subjetivista). Assim, a razão moderna pode ser reconstruída a partir de outro paradigma racional, a saber, pelo paradigma da linguístico e pós-metafísico.

O Problema da Pesquisa e sua estrutura

Não é preciso muito esforço para notar que o contexto social passa por diversas crises em suas mais variadas instâncias. Neste último século, a sociedade sofreu inúmeras mudanças. Dentre tantas, a economia e a política inculcaram uma marca estratégica profunda na sociedade, deixando em segundo plano o aspecto axiológico, para concentrar suas ações na rápida circulação do dinheiro e na corrida pelo poder (racionalidade para fins). Porém, isso não é novidade! Muitos autores já haviam mencionado a ideia de que o modo de integração das sociedades não acontece necessariamente através de valores e procedimentos dialógicos, mas

⁴¹ Sobre a proposta de Habermas, cf. Quadro B nos anexos.

também pela interferência dos mecanismos de mercados e do poder administrativo⁴².

Mas o fato é que esta conhecida tese, mesmo que amplamente discutida, ainda se encontra patente e bem atual: as regras político-econômicas do mundo sistêmico abafam e manipulam as instâncias simbólicas e reflexivas das esferas culturais (ciência, moral e arte). Tal coerção sistêmica possibilita, por um lado, o enfraquecimento de uma reflexão crítica e, por outro, o gradual condicionamento do discurso racional à lógica interna da economia neoliberal. A consequência não poderia ser outra senão a funcionalização dos processos de reprodução simbólica da sociedade (tradição cultural, inserção social e formação da personalidade), compreendidos como meros episódios da política do capital.

Nas sociedades deste tipo os mecanismos de regras burocráticas destruíram não somente o sentido próprio de um processo econômico comandado de modo descentralizado através dos mercados, mas também a racionalidade comunicativa do mundo da vida – eles destruíram a lógica das condições de entendimento público e privado, introduzindo a devastação nos domínios da reprodução cultural, da integração social e até da própria socialização. Não porque o poder administrativo, tomado em si mesmo, fosse algo mau, mas porque através dele deveriam ser preenchidas certas funções e outras fontes de integração social substituídas, as quais não podem ser preenchidas ou substituídas sem que se instaurem patologias (HABERMAS, 1993, p. 87).

Esse aspecto demarca também os propósitos da educação, que, em vista da função que desempenha na sociedade, integra as esferas culturais do Mundo da Vida. Ora, se as esferas culturais são ‘colonizadas’ pelo Mundo Sistêmico, então é óbvio que a educação também sofre coações advindas de uma racionalidade instrumental. Isso fica claro quando se toca no assunto de políticas de mensuração e eficiência que julgam conseguir avaliar e oferecer a qualidade e a excelência na educação: pautada numa racionalidade tecnológica e instrumental, tais políticas obrigam a educação a atender certos interesses extrínsecos e socialmente valorizados por determinados grupos. Tais procedimentos implicam numa racionalidade instrumental e utilitarista, que caracteriza a educação como simples

⁴² Esse processo de reificação ou burocratização das estruturas sociais a partir de mecanismos sistêmicos ganhou, ao longo dos séculos XIX e XX, muitos títulos, como, por exemplo, ‘razão para fins’ (WEBER, 1999b; 1999c), ‘infraestrutura econômica’ (MARX, 2008), ‘razão instrumental’ (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), ‘razão técnico-científica’ (MARCUSE, 1973), ‘ação instrumental e estratégica’ (HABERMAS, 2012a; 2012b).

meio para a concretização de necessidades (fins) previamente estipuladas pelas demandas econômicas de nações desenvolvidas.

Noutras palavras, observa-se que a concepção política dos chamados ‘indicadores da educação’ não é neutra, muito menos representa uma ‘qualidade’ essencial, imutável e universal, passível de ser descoberta pela simples aferição censitária e/ou amostral do desempenho dos estudantes. Pelo contrário, a convicção da qualidade da educação, mais do que uma realidade estática, mensurada por meio de uma racionalidade instrumental, apresenta-se como uma interpretação dos processos e condições socioculturais ao qual a educação está inserida (RISOPATRON, 1991; CHARLOT, 2000, SILVA, 2008; SASS e MINHOTO, 2010; RIOS, 2001).

Enfim, percebe-se uma lógica que aspira ao ajustamento da educação às necessidades do Mundo sistêmico⁴³; ou seja, uma estratégia que, em nome da ‘qualidade da educação’, implica na autoritária aferição administrativa de determinados produtos (habilidades e competências) que precisam ser extraídos da escola – uma vez que eles são úteis à legitimação do sistema e, por isso, ocultam interesses político-econômicos essenciais para o reconhecimento nacional e internacional de uma nação no rol dos países desenvolvidos.

Os resultados da colonização instrumental na educação podem ser patológicos, principalmente quando se predetermina estrategicamente uma concepção de qualidade independente do contexto sociocultural a que pertence – prescindindo, por isso, de outras concepções de qualidade tão importantes quanto, porém não desejáveis –, ou quando se considera a aprendizagem como um adestramento de certas habilidades e competências reconhecidas arbitrariamente como interessantes ao mercado de trabalho, ou até mesmo quando atribui-se à educação o status de meio, em vista da utilização de seus resultados para fins administrativos e econômicos.

O que se pretende afirmar é que pensar em propostas para a questão da avaliação da qualidade na educação não significa reduzi-la a uma solução sistêmica e instrumental. Neste sentido, encontra-se o referencial teórico de Habermas: levando em consideração o processo de colonização do mundo cultural pelo sistema

⁴³ Nesse sentido compreende-se a “funcionalização dos processos de reprodução simbólica da sociedade”, anteriormente citados: uma tradição cultural que aos poucos vai se amoldando aos interesses do capital administrado; uma inserção social mediada por relações funcionais; uma formação da personalidade dependente da troca de equivalentes e do consumo.

– através de uma racionalidade estratégica –, o agir comunicativo coloca-se como proposta de descolonização e ressignificação dos mecanismos de integração social e sistêmico, de modo que as instituições culturais, dentre elas a escola, aos poucos ganhem força argumentativa e motivação legitimadora que possibilitem a construção de espaços dialógicos e planejamentos coletivos que não estejam pautados somente no interesse instrumental do sistema.

Neste sentido, a teoria do agir comunicativo de Habermas oferece um conjunto de elementos e reflexões que nos ajudam a pensar, de forma crítica, a educação, justamente por compreender a racionalidade humana como força capaz de reconstruir e superar os limites daquelas concepções reducionistas e sistêmicas que não consideram mais a razão como fator de emancipação. Desta maneira, a linguagem ganha aqui, através de uma competência comunicativa, um potencial que liga a comunidade de falantes com a possibilidade da emancipação (GOMES, 2007; BOUFLEUER, 2001; PRESTES, 1996).

Portanto, se a formação de contextos comunicativos possibilita formas de emancipação, então a tarefa da educação também deve estar relacionada em avaliar as formas e vias pelas quais tal competência linguística é incentivada ou não nas escolas e na gestão administrativa. Além do que, a práxis comunicativa não servirá apenas para a dimensão interna da escola, mas também como mecanismo de reprodução e integração social, de modo que favoreça ao indivíduo condições de posicionar-se livremente na sociedade, tirando-o de seu estado de letargia acrítica da realidade (proporcionado pelas ideologias dominantes) e inserindo-o no contexto ativo da práxis comunicativa, reflexão crítica e participação social.

Desta maneira, a dissertação tem como proposta apresentar as seguintes ideias: no primeiro capítulo, partindo de um diagnóstico de insatisfação com relação à interferência sistêmica nas esferas culturais (crises de “legitimação” e “motivação”), abordaremos o caráter instrumental da educação, em especial, no que diz respeito ao esforço de definição de padrões de qualidade – aferidos por avaliações de larga escala – que transferem à escola uma redefinição de metas em prol de interesses extrínsecos. Observaremos, com isso, a existência de um aspecto utilitarista nas políticas educacionais, que compreende a educação como meio desejável para fins econômicos.

No segundo capítulo, apresentaremos a hipótese habermasiana de que o fracasso da racionalidade instrumental não colocou em ‘xeque’ projeto da

modernidade, reinaugurado, neste caso, a partir do horizonte da comunicação com fim ao entendimento. Para tanto, faremos referência à teoria do agir comunicativo de Habermas como alternativa de substituição do paradigma da consciência pelo da intersubjetividade.

No terceiro capítulo, levaremos em consideração o contexto do Pensamento Pós-metafísico como consequência lógica do novo referencial comunicativo de Habermas. Neste sentido, observaremos que aceitar como legítima a racionalidade comunicativa, implicará não apenas na destituição do privilégio da filosofia da consciência, como também no estremecimento de seu caráter autorreferente e metafísico – enquanto princípio primeiro de formação da subjetividade. Por este motivo, abordaremos em seguida a centralidade de uma razão situada de modo procedimental, caracteristicamente linguística e orientada pela práxis do mundo vivido.

Enfim, no quarto capítulo, levando em consideração os conceitos de agir comunicativo e pensamento pós-metafísico, apontaremos a importância da práxis comunicativa na educação – de modo geral –, no âmbito local das instituições escolares e nos processos pedagógicos da sala de aula. Para tanto, abordaremos a ideia de que a práxis comunicativa impede as recorrentes interferências sistêmicas através da delimitação de projetos e da promoção de espaços de argumentação e decisão democrática.

A Trajetória intelectual de Habermas

Habermas é um autor que possui uma vasta bibliografia, com referência reconhecida por várias áreas do saber. De fato, seu pensamento é marcado por uma apropriação de diversas teorias e áreas que lhe servem de pressuposto. Não é por acaso que, por exemplo, muitos estudiosos o acusam de eclético, principalmente pela integração de aspectos conceituais advindos das mais diversas tradições teóricas. No entanto, apesar da diversidade conceitual presente na obra habermasiana, é possível identificar um fio condutor para o qual tais tradições convergem: a teoria do agir comunicativo.

Natural de Düsseldorf, a trajetória intelectual de Habermas começa nas universidades de Zurich, Göttingen e Bonn, onde estudou filosofia e direito; porém,

foi em 1954 que formalmente despontou no ambiente acadêmico ao defender sua tese de doutorado em Schelling: *Das Absolute und die Geschichte* (Sobre o Absoluto e a História). De 1956 a 1959, aos vinte e sete anos, tornou-se assistente de Theodor Adorno na universidade de Frankfurt, cujo período ficou marcado por seus estudos em temas como sociologia política, marxismo (Marx, Lukács, Bloch), teoria crítica (Escola de Frankfurt) e clássicos em geral das ciências sociais (Durkheim e Weber) (BANNELL, 2006).

De 1961 a 1964 passou a lecionar filosofia em Heidelberg. Neste período, inicia-se com mais intensidade sua trajetória literária. Em 1961, realizou uma pesquisa empírica sobre a participação dos estudantes na política alemã, chamada *Student und Politik*⁴⁴. Seus dois primeiros livros – *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962)⁴⁵ e *Theorie und Praxis* (1963)⁴⁶ – marcam exatamente sua vertente teórica da época, baseada na “tentativa de prosseguir o marxismo hegeliano e weberiano dos anos vinte com outros meios, experiência que lhe deu a sensação de uma evolução para horizontes de experiência diferente e decididamente mais amplos (ARAÚJO, 1996, p. 18).

De 1964 a 1968, ocupando a cadeira de Horkheimer, regressou para Frankfurt e lecionou filosofia e sociologia. Deste período, surgiram as obras *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1967)⁴⁷, *Erkenntnis und Interesse* (1968)⁴⁸ e *Technik und Wissenschaft als “Ideologie”* (1968)⁴⁹. Sua matriz conceitual expande-se mais ainda: juntamente com sua participação no movimento estudantil, Habermas “reencontrou seu caminho filosófico pelas vias da hermenêutica, da filosofia da linguagem e do pragmatismo, fato que demonstra sua dívida para com a obra de Gadamer e as sugestões de seu amigo K.-O. Apel” (ARAÚJO, 1996, p. 19).

De 1968 a 1971 mudou-se para New York e lecionou na *New York School for Social Research*. Além do debate realizado em parceria com Niklas Luhmann, com o título *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die*

⁴⁴ **Estudante e Política.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 1961.

⁴⁵ **Mudança Estrutural da Esfera Pública.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2003.

⁴⁶ **Teoria e Práxis.** Versão portuguesa traduzida do original cf. HABERMAS, 2013.

⁴⁷ **A Lógica das Ciências Sociais.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2009a.

⁴⁸ **Conhecimento e Interesse.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1982.

⁴⁹ **Técnica e Ciência como “Ideologia”.** Versão portuguesa traduzida do original cf. HABERMAS, 1994.

Systemforschung? (1971)⁵⁰, seus escritos mais conhecidos neste período foram: *Protestbewegung und Hochschulreform*⁵¹ (1969) e *Philosophisch-politische Profile* (1971)⁵².

De 1971 a 1983 assumiu o cargo de diretor do Instituto “Max Planck” de Pesquisas Sociais em Starnberg, para o qual chamou um grupo de pesquisadores de várias áreas – economia, antropologia, ciência política, psicologia, filosofia, sociologia e linguística – com o objetivo de estudar as condições das sociedades modernas. Tratou-se do período auge de sua trajetória, pois já se desenhava de modo mais definido sua teoria comunicativa – que, em muitos aspectos, que já se fazia presente nas obras *Kultur und Kritik* (1973)⁵³, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (1973)⁵⁴, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (1976)⁵⁵ e *Kleine Politische Schriften I-IV* (1981)⁵⁶. Estas contribuições teóricas culminaram, portanto, em seu trabalho mais importante e central: *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981)⁵⁷. Nesta obra fica patente a virada linguístico-pragmática em sua teoria, que, em síntese com os estudos do estruturalismo genético (Piaget) e moral (Kohlberg), da sociologia de Weber, da teoria dos atos de fala (Austin e Searle), da teoria dos sistemas (Luhmann), do pressuposto intersubjetivo de Mead e outros escritos da época, auxiliaram na formação de sua teoria do agir comunicativo. “A publicação de Teoria do Agir Comunicativo configura um momento essencial no percurso teórico de Habermas. É uma obra sistemática,

⁵⁰ **Teoria da Sociedade ou Tecnologia Social:** do que é capaz a investigação de sistemas? Versão no original alemão: cf. HABERMAS; LUHMANN, 1971.

⁵¹ **Movimento de Protesto e Reforma Universitária.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 2008.

⁵² **Perfis Político-filosóficos.** Versão inglesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1985.

⁵³ **Cultura e Crítica.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 1973.

⁵⁴ **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1999.

⁵⁵ **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1983.

⁵⁶ **Pequenos Escritos Políticos I-IV.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 1981. Após este volume, foram escritos outros sete: *Die neue Unübersichtlichkeit: Kleine Politische Schriften V* (1985); *Eine Art Schadensabwicklung: Kleine Politische Schriften VI* (1987); *Die Nachholende Revolution: Kleine Politische Schriften VII* (1990); *Die Normalität einer Berliner Republik: Kleine politische Schriften VIII* (1995, trad. esp.: *Más allá del Estado Nacional*); *Zeit der Übergänge: Kleine politische Schriften IX* (2001, trad. port.: *A Era das transições*); *Der gespaltene Westen: Kleine politische Schriften X* (2004, trad. port.: *O Ocidente Dividido*); *Ach, Europa: Kleine Politische Schriften XI* (2008, tras. esp.: *Ay, Europa!*); *Im Sog der Technokratie: Kleine Politische Schriften XII* (2013).

⁵⁷ **Teoria do Agir Comunicativo.** Versão portuguesa traduzida do original, em dois volumes: cf. HABERMAS, 2012a; 2012b.

que condensa os aspectos básicos de sua teoria crítica da sociedade e visa sobretudo superar as debilidades da ‘antiga teoria crítica’ (ARAÚJO, 1996, p. 21-22). Apesar ser recusado para o cargo de professor na Universidade de Munique neste período – por conta de suas arrojadas ideias políticas –, seu reconhecimento social veio com os vários prêmios recebidos nos anos seguintes⁵⁸.

Depois de 12 anos fora da academia, em 1983, voltou a lecionar na universidade de Frankfurt até 1994. Desde então, Habermas tem ampliado sua teoria no campo da pragmática universal, na ética discursiva, nas premissas filosóficas do discurso da modernidade, em várias complementações da teoria do agir comunicativo e no papel da filosofia no contexto da virada linguística. Tais ideias foram contempladas nas seguintes obras: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* (1983)⁵⁹, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (1984)⁶⁰, *Der Philosophische Diskurs der Moderne* (1985)⁶¹, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* (1988)⁶². Outras obras deste período também podem ser citadas: *Erläuterungen zur Diskursethik* (1991)⁶³, *Texte und Kontexte* (1991)⁶⁴, *Vergangenheit als Zukunft? Das alte Deutschland im neuen Europa?* (1991)⁶⁵, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (1992)⁶⁶.

Mesmo após sua aposentadoria em Frankfurt, em 1994, até os dias atuais, Habermas ainda continua com uma forte presença teórica através de palestras,

⁵⁸ Para citar alguns: ‘Prêmio Hegel’ (1974), ‘Prêmio Sigmund Freud’ (1976), ‘Prêmio Adorno’ (1980), ‘Prêmio Geschwister Scholl’ (1985), ‘Prêmio Leibniz’ (1986), ‘Prêmio Karl Jaspers’ (1995), ‘Prêmio da Paz’ (2001), ‘Prêmio Príncipe das Astúrias’ (2003), ‘Prêmio Kyoto’ (2004), ‘Prêmio Holberg Memorial’ (2005), ‘Prêmio Bruno Kreisky’ (2006), ‘Prêmio Heine’ (2012), ‘Prêmio Cultural de Munique’ (2012) e ‘Prêmio Erasmus’ (2013).

⁵⁹ **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1989.

⁶⁰ **Teoria da Ação Comunicativa: complementos e estudos prévios.** Versão espanhola traduzida do original: cf. HABERMAS, 1997a.

⁶¹ **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2002a.

⁶² **Pensamento Pós-Metafísico.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1990.

⁶³ **Comentários à Ética do Discurso.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1991a.

⁶⁴ **Textos e Contextos.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1991b.

⁶⁵ **Passado como Futuro.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 1993.

⁶⁶ **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Versão portuguesa traduzida do original, em dois volumes: cf. HABERMAS, 1997a; 1997b.

livros, entrevistas etc. Ainda continua seguindo, como fio condutor, a teoria do agir comunicativo, porém, com notáveis e constantes conotações direcionadas ao campo da filosofia do direito e da política. De suas obras mais recentes, pode-se citar: *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie* (1996)⁶⁷; *Die Postnationale Konstellation: Politische Essays* (1998)⁶⁸; *Wahrheit und Rechtfertigung: Philosophische Aufsätze* (1999)⁶⁹; *Die Zukunft der menschlichen Natur: auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* (2001)⁷⁰; *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft* (2001)⁷¹; *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze* (2005)⁷²; *Philosophische Texte* (2009)⁷³; *Nachmetaphysisches Denken II* (2012)⁷⁴.

Enfim, percebe-se na vasta bibliografia uma adequação de várias tradições filosóficas à teoria do agir comunicativo. Por este motivo, alguns autores preferem situar as obras de Habermas em três fases: estudos teórico-epistemológicos (1954-1971), estudos pragmáticos (1971-1994) e estudos de suas obras à luz do significado epistemológico (1994-) (GOMES, 2007, p. 23).

⁶⁷ **A Inclusão do Outro:** estudos de teoria política. Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2002c.

⁶⁸ **A Constelação Pós-nacional:** ensaios políticos. Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2001.

⁶⁹ **Verdade e Justificação:** ensaios filosóficos. Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2004b.

⁷⁰ **O Futuro da Natureza Humana:** a caminho de uma eugenia liberal? Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2004d.

⁷¹ **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada.** Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2002b.

⁷² **Entre Naturalismo e Religião:** estudos filosóficos. Versão portuguesa traduzida do original: cf. HABERMAS, 2007.

⁷³ **Textos Filosóficos.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 2009b.

⁷⁴ **Pensamento Pós-Metafísico II.** Versão no original alemão: cf. HABERMAS, 2012.

CAPÍTULO I – O CARÁTER INSTRUMENTAL DA EDUCAÇÃO: MEIOS EFICIENTES PARA FINS DESEJÁVEIS

“O esforço científico visa eliminar o desperdício, intensificar a produção e padronizar o produto”

(MARCUSE, 1999, p. 83).

De fato, a epígrafe inicial de Benjamin⁷⁵ nunca fez tanto sentido como em épocas atuais: a cultura não é imparcial e pode obviamente ser influenciada pelas condições materiais e pelos mecanismos administrativos daquilo que foi apresentado anteriormente como ‘Mundo Sistêmico’. Ou seja, a cultura não permanece incólume e pode, por isso, manifestar interesses ideológicos velados. Neste contexto controverso, no qual barbárie e cultura convivem de maneira próxima, apresenta-se a educação, carregando consigo inúmeras dificuldades de ordem interna e externa, porém, também portando em si inúmeras expectativas e promessas. Desta maneira, este primeiro capítulo organiza-se em torno das seguintes propostas:

1º) Levando em consideração as definições já traçadas entre “Mundo Sistêmico” e “Mundo da Vida”, bem como a existência de suas respectivas esferas sociais e culturais, num primeiro momento apresenta-se a tese habermasiana sobre a existência de uma Crise de Legitimação do Sistema. A ideia de que o Sistema – representado por aquilo que o autor identifica como “Capitalismo Tardio”⁷⁶ – chegou a um ponto crítico (uma crise) no qual não consegue mais legitimar sua ação de

⁷⁵ “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

⁷⁶ O termo “Capitalismo Tardio” (*Spätkapitalismus*) foi usada pela primeira vez em 1902 por Werner Sombart (1863-1941) em sua obra *Der Moderne Kapitalismus* [O Capitalismo Moderno], na qual fez uma distinção do capitalismo em três fases: a) Capitalismo Primitivo (*Frühkapitalismus*) – dos sécs. XIII-XVIII; b) Capitalismo Maduro (*Hochkapitalismus*) – de 1750 à 1914; c) Capitalismo Tardio (*Spätkapitalismus*) – de 1914 em diante. Depois de ficar um bom tempo hibernada, a expressão ressurgiu após a crise de 1929 em livro de Natalia Moskovska (Zürich, 1943), passando depois a ser usada pelos socialista europeias nas décadas de 30 e 40, período em que muitos acreditavam mesmo que o sistema capitalista estava realmente no seu fim. Posteriormente, nas décadas de 60 e 70, o termo voltou a ser usado, principalmente com a publicação de Mandel, em sua obra *Der Spätkapitalismus – Versuch einer marxistischen Erklärung* [Capitalismo Tardio – uma tentativa de explicação marxista], na qual apresenta o capitalismo em três fases: a) Capitalismo de mercado (1700-1850); b) Capitalismo monopolista (1850-1960); c) Capitalismo tardio (1960 em diante). Nesta mesma época, a expressão foi usada também por autores ligados à tradição neomarxista, como Adorno, Jameson, Habermas. Para Habermas, a característica principal da Capitalismo Tardio é a interferência do Estado na sua organização. Por isso, também conhecido por Capitalismo regulado pelo Estado.

modo irrestrito, isto é, sem ao mesmo tempo romper com determinadas estruturas culturais e institucionais, demonstra sua própria fragilidade e abre brechas para questionar a sua credibilidade. Neste sentido, a proposta reside tanto em identificar a possibilidade de um questionamento válido com relação aos mecanismos de legitimação do Mundo Sistêmico, como também justificar a insatisfação das esferas culturais até então manipuladas.

2º) Depois, num segundo momento, serão esclarecidas as principais características da interferência do sistema na educação a partir da pretensa concepção de qualidade, como forma de eleição de determinadas metas socialmente valorizadas, às quais a instituição escolar se vê coagida a cumprir. Para tanto, reflete-se sobre o caráter da técnica e da eficiência como instrumentos de validação da política dos índices educacionais e da mensuração da educação como produto. Fica patente, neste capítulo, o caráter utilitarista da educação, compreendida como meio para a consecução de interesses político-econômicos.

1.1 OS MECANISMOS DE LEGITIMAÇÃO DO MUNDO SISTÊMICO E SUAS RECORRENTES CRISES

Para consolidar satisfatoriamente a manipulação sobre as esferas culturais, o Mundo Sistêmico precisa validar sua ação ideológica. Noutros termos: ‘legitimar’ a ação instrumental como razoavelmente aceitável perante os processos de reprodução simbólica na sociedade (tradição cultural, inserção social e formação da personalidade), apresenta-se como uma condição fundamental para subsistência de um sistema político-econômico, como também demarca a eficiência e durabilidade de seus projetos. A partir do momento em que tal sistema não consegue mais resolver os problemas inerentes a sua própria formação social e perde, gradualmente, a sua credibilidade, chega-se à conclusão da existência de uma “crise”, neste caso, de legitimação⁷⁷.

⁷⁷ “Apenas quando membros de uma sociedade experimentam alterações estruturais como sendo críticas para a existência contínua e sentem sua identidade social ameaçada, podemos falar em crises. Distúrbios de integração sistêmica só ameaçam a existência contínua até o ponto que a integração social esteve em jogo, isto é, quando os fundamentos consensuais das estruturas normativas forem tão danificadas que a sociedade se torne anacrônica. Os estados de crise assumem a forma de uma desintegração das instituições sociais” (HABERMAS, 1999, p. 14)

Mas qual a vantagem de se afirmar a existência de uma crise de legitimação no Mundo Sistemico? Ora, por trás de uma crise de legitimação há no mínimo a insatisfação daquelas instituições sociais que não contam com a plena confiança na ação administrativa do Sistema. O questionamento acerca das estruturas de manipulação sistêmica e a repolitização das esferas culturais só acontece quando há a quebra da ‘camuflagem ideológica’, ou seja, quando as esferas manipuladas tomam consciência de sua insatisfação perante os modos de integração sistêmica ao qual são forçados a aceitar. Por isso, provar uma crise de legitimação no Mundo Sistemico serve não somente para atestar a fragilidade de uma lógica autorreferente e unilateral, como também para argumentar sobre a possibilidade de novas formas de racionalidade a serem consideradas pelo Mundo da Vida, do qual a educação também faz parte.

Para melhor compreender os mecanismos de legitimação do Mundo Sistemico e suas recorrentes crises na atualidade, toma-se como base a tese habermasiana presente na obra *Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*: em cada formação social histórica há a existências de um determinado “princípio organizacional” que se ocupa em legitimar certos mecanismos de integração sistêmica na sociedade. Ao constatar crises não mais solucionadas pelo princípio organizacional, o sistema perde seu poder de legitimação até chegar ao ponto do surgimento de uma nova formação social e um novo princípio organizacional (HABERMAS, 1999). Esta é o caráter histórico-dialético que permeia o surgimento/desaparecimento dos mecanismos de legitimação do Sistema por meio do conceito de “crise” – o que demonstra, mais do que nunca, que tal conceito tem sua base decorrente de processos evolutivos presentes na história da própria sociedade.

Em síntese, três aspectos precisam ser retomados a respeito da crise de um sistema:

a) Uma determinada de crise não está isolada das condições materiais que regulam o desenvolvimento das sociedades, que pode ser compreendido na história a partir de três grandes formações sociais: a primitiva⁷⁸, a tradicional⁷⁹ e a

⁷⁸ Nas sociedades primitivas, o princípio de organização baseia-se no sistema de relações de parentesco, que assegura simultaneamente e sem diferenciação alguma tanto a integração social e a integração a sistêmica, como também delimita a totalidade do relacionamento social. Neste caso, a modalidade de crise apresenta-se na forma de ameaças externamente induzidas (guerras étnicas etc.) à identidade do sistema. Cf. HABERMAS, 1999, p. 31-32.

capitalista-liberal⁸⁰, que, por sua vez, reproduzem princípios organizacionais baseados, respectivamente, no “vínculo do parentesco”, no “aspecto político” e na “dimensão econômica” (HABERMAS, 1999).

b) A ocorrência da crise em cada modelo de formação social (primitiva, tradicional e capitalista-liberal) passa a existir a partir do momento em que seus princípios organizacionais não conseguem mais resolver os seus próprios problemas inerentes⁸¹. Com isso, os aspectos da “integração social” (elementos simbolicamente vividos pelo grupo, mediados linguisticamente) e os aspectos da “integração sistêmica” (elementos autorreferentes estrategicamente absorvidos pelo sistema) passam a sofrer alterações estruturais tamanhas que acabam comprometendo a própria identidade social, de tal modo que, para superar tal crise, torna-se necessário o redimensionamento interno do próprio princípio organizacional (HABERMAS, 1999).

c) Ao longo da história, as próprias crises possibilitaram a existência de novos “princípios organizacionais” e, conseqüentemente, novos modelos de “sistema”, como aqueles presentes nas sociedades de Capitalismo Tardio (HABERMAS, 1999).

Desta maneira, antes mesmo de adentrar nos aspectos conceituais da crise de legitimação presente nas sociedades de Capitalismo Tardio, torna-se interessante caracterizar a formação social capitalista-liberal, pois, apesar de não corresponder mais com o capitalismo contemporâneo, segundo Habermas, é a partir do entendimento da crise sistêmica (decorrente do Capitalismo Liberal) que se pode compreender o sentido e a dimensão das crises de legitimação existentes entre

⁷⁹ Nas sociedades tradicionais, o princípio de organização está assentado na dominação de classe em forma política, que transfere as funções centrais de poder de controle da família para o estado, desenvolvendo assim subsistemas que servem predominantemente ou à integração social ou à integração sistêmica. O poder é institucionalizado a partir da lei (direito positivo) e legitimado ideologicamente pela moral ou pela religião. Neste caso, as crises emergem de ameaças internamente induzidas à identidade do sistema, na forma de crítica a privilégios de alguns estamentos ou classes. Outras informações, cf. HABERMAS, 1999, p. 32-34.

⁸⁰ Nas sociedades capitalistas-liberais, o princípio de organização está baseado no relacionamento entre trabalho assalariado e capital, ancorado no direito civil burguês. Com isso, o núcleo institucional não é mais a família ou o Estado, mas o mercado, cujo meio de controle é a troca econômica. Esse processo de formação social tem como produto a separação entre sistema político (sociedade civil) e sistema econômico, que confere ao mercado condições livres ação hegemônica para além de qualquer obstáculo político ou cultural. Para mais informações, cf. HABERMAS, 1999, p. 34.

⁸¹ “Os princípios organizacionais limitam a capacidade de uma sociedade aprender sem perder sua identidade. Conforme esta definição, problemas de condução podem ter efeitos de crise se (e só se) não puderem ser resolvidos dentro do alcance de possibilidade que é circunscrito pelo princípio organizacional da sociedade” (HABERMAS, 1999, p. 19).

Mundo Sistêmico e Mundo da Vida na atualidade (HABERMAS, 1999).

1.1.1 O Capitalismo Liberal e suas crises

Pelo fato da formação social do capitalista-liberal ter como princípio de organização o relacionamento entre “trabalho assalariado” e “capital”, ancorado no direito civil burguês, o núcleo institucional deixa de ser a família (formações primitivas) ou o Estado (formações tradicionais) e passa ser o “mercado autorregulativo”, que tem na troca econômica o seu mecanismo de controle. No entanto, com o surgimento de uma esfera de comércio entre indivíduos autônomos, livre da intervenção do estado, a consequência foi a separação entre sociedade civil e sistema socioeconômico, que significou uma despolitização do relacionamento de classe e uma anonimização da dominação de classe (HABERMAS, 1999, p. 34).

É a partir deste ponto que se torna possível compreender a especificidade da crise sistêmica proveniente do Capitalismo Liberal: ao permitir a separação entre sistema político e sistema econômico, o princípio organizacional capitalista, através da dominação apolítica de classe (despolitização), permite que o sistema econômico, além de desempenhar suas tarefas de integração sistêmica, também interfira estrategicamente no processo de integração social. Surgem então, no âmbito da integração social, as coerções estratégico-utilitaristas provenientes da integração sistêmica.

Só a relativa desconexão do sistema econômico perante o político permite uma esfera emergida da sociedade burguesa que seja livre dos laços tradicionais e transferidas as orientações de ação estratégica utilitária dos participantes, de mercado. Empresários competidores então tomam suas decisões de acordo com níveis de competição orientada ao lucro e substituem a ação orientada por valores por ações guiadas por interesses (HABERMAS, 1999, p. 35).

Sendo assim, o mercado capitalista liberal assume a partir de então uma dupla função: a) atua como mecanismo de autocontrole no sistema de trabalho, controlado através do dinheiro; b) institucionaliza e legitima as relações de poder entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores assalariados. Desta forma, como as relações de poder são institucionalizadas por meio do contrato de

trabalho privado (o que permite a extração da *mais-valia*), a dependência política passa então a ser substituída pela forma anônima e apolítica da dependência salarial. Em suma, além de sua função sistêmica, o mercado também assume uma função ideológica (HABERMAS, 1999, p. 40).

Entra em cena a questão da legitimação do poder através da ideologia do livre contrato de trabalho e da justa troca de equivalentes (venda da força de trabalho em troca do salário), como também a racionalização e organização das relações sociais entre os homens por meio do sistema de mercantilização do trabalho. A relação mercantil entre capital e trabalho acaba exercendo o papel regulador da própria sociedade em suas esferas políticas e jurídicas: aquilo que nas sociedades antigas era legitimado pelo mito e pela religião, nas sociedades capitalistas é legitimado politicamente e sancionado juridicamente pela própria organização econômica (enquanto mecanismo de mercado e relações de produção) (HABERMAS, 1999, p. 36).

Marx desmascarou a moral ideológica liberal ao apresentar a ideia de infraestrutura econômica, que não tem outra preocupação senão institucionalizar a relação de opressão e diferença das classes⁸². Além do que, o próprio sistema econômico liberal mostrou-se contraditório, mostrando que o desenvolvimento do capital acontece por meio de recorrentes crises, pois os mesmos elementos exploratórios que aceleram a produção do lucro (*mais valia*) também impedem a circulação e a venda das mercadorias produzidas. Ou seja, motor do capitalismo liberal (em sua fase de produção), torna-se também o seu imediato freio (em sua fase de circulação) por conta das péssimas condições salariais e do desemprego: “o crescimento econômico ocorre através de crises recorrentes periódicas, porque a estrutura de classe, transplantada para o sistema econômico condutor, transformou a *contradição dos interesses de classe numa contradição de imperativos de sistema*” (HABERMAS, 1999, p. 41).

Desta maneira, o interesse por trás da transferência das funções da

⁸² “O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47-48).

integração social para o sistema do mercado regulador – que era o de manter a estabilidade do capital – acabou enveredando-se numa direção errada: as reincidências das crises econômicas que rondam o processo de integração sistêmica também acabam ameaçando o modo de integração social, criando, por assim dizer, uma contradição de interesses de grupos, que, na opinião de Habermas, só poderia ser resolvida a partir do momento em que a incompatibilidade de tais pretensões for reconhecida pelos seus participantes no contexto de uma pragmática universal⁸³.

Podemos falar de ‘contradição fundamental’ de uma formação social quando, e apenas quando, seu princípio organizacional necessite que indivíduos e grupos respectivamente se defrontem com pretensões e intensões que sejam, a longo prazo, incompatíveis. Nas sociedades de classe este é o caso. Enquanto a incompatibilidade de pretensões e intensões não for reconhecida pelos participantes, o conflito permanece latente. Tais sistemas de ação forçosamente integrados são, sem dúvida, dependentes de uma justificação ideológica para esconder a distribuição assimétrica de possibilidades para a satisfação legítima das necessidades (isto é, repressão das necessidades). A comunicação entre participantes é pois sistematicamente distorcida ou bloqueada. Sobre condições de integração forçada, a contradição não pode ser *identificada* enquanto uma contradição entre as intenções *declaradas* de partidos hostis e pode ser estabelecida na ação estratégica. Em vez disto, assume a forma ideológica de uma contradição entre as intenções que os sujeitos consideram estarem desempenhando e os seus, como dissemos, motivos inconscientes ou interesses fundamentais. Assim que a incompatibilidade se torna consciente, o conflito se torna manifesto, e os interesses irreconciliáveis são reconhecidos enquanto interesses antagônicos (HABERMAS, 1999, p. 42).

Com isso, ficam mais claros os motivos que levam a encontrar no capitalismo liberal a justificação para a crise do processo de integração social e a formação de novas formas de legitimação do sistema. Afinal de contas, no que diz respeito às sociedades modernas, para Habermas, toda crise político-econômica também se manifesta sob a forma de uma crise social, pois uma vez que os imperativos sistêmicos entram em contradição, ao mesmo tempo, os interesses grupais colidem-se uns com os outros, ameaçando assim a própria integração social

⁸³ “El objeto de la pragmática universal son las emisiones o manifestaciones efectuadas em ‘situaciones en general’, haciendo abstracción de elementos contextuales específicos. La pragmática universal tiene la forma de una teoría de la competencia comunicativa. Su tarea es la reconstrucción del sistema de reglas conforme a las que los hablantes competentes colocan o situán oraciones y emisiones” (HABERMAS, 1997a, p. 84).

(HABERMAS, 1999, p. 44).

1.1.2 Os Novos Mecanismos de Legitimação do Capitalismo Tardio

Apesar de apresentada a crise do Capitalismo Liberal, a questão do sentido das crises na atualidade ainda não foi esclarecida. Na opinião de Habermas, o Capitalismo Liberal promoveu crises e contradições que não correspondem mais com as contradições atuais do mundo sistêmico. Para isso, toma como referência o surgimento de um Capitalismo Tardio (ou também chamado de ‘avançado’ ou ‘organizado e regulado pelo Estado’)⁸⁴ como resposta do sistema às crises recorrentes do Capitalismo Liberal, mas que, porém, propiciou uma nova ordem de problemas e crises no que diz respeito à sua legitimação.

Em *Técnica e Ciência como Ideologia*, Habermas propõe-se a esclarecer as principais estratégias de legitimação do Capitalismo Tardio e toma como ponto de partida uma das teses de Marcuse, ou seja, a nova forma de mediação entre forças produtivas e forças de produção realizada pelo aspecto técnico-científico:

Por conseguinte, ao nível do desenvolvimento técnico-científico, as forças produtivas parecem entrar numa nova constelação com as relações de produção: já não funcionam em prol de um esclarecimento político como fundamento da crítica das legitimações vigentes, mas elas próprias se convertem em base de legitimação. Isto é o que Marcuse considerava novo na história mundial (HABERMAS, 1994, p. 48).

Isso demonstra uma mudança: o que no Capitalismo Liberal era legitimado pela ideologia da livre e justa troca de equivalentes (trabalho e capital), esquema este sancionado política e juridicamente, no Capitalismo Tardio é legitimado pela ideologia da neutralidade técnica do Estado, que assume a função de corrigir as crises econômicas do sistema (decorrentes do capitalismo liberal): “à medida que aumenta a sua eficiência apologética, a ‘racionalidade’ neutraliza-se como

⁸⁴ “A expressão ‘capitalismo organizado ou regulado pelo Estado’ refere-se a duas espécies de fenômeno, ambas as quais podem ser atribuídas ao avançado estágio do processo de acumulação. Refere-se, por um lado, aos processos de concentração econômica – o surgimento de empresas nacionais e em seguida multinacionais e a organização dos mercados para bens, capitais e trabalho. Por outro lado, refere-se ao fato que o Estado intervém no mercado quando cresce um hiato funcional” (HABERMAS, 1999, p. 48).

instrumento de crítica e rebaixa-se a mero correctivo dentro do sistema” (HABERMAS, 1994, p. 48).

A partir desta premissa, Habermas identifica as duas tendências evolutivas do Capitalismo Tardio: a) a gradual e crescente intervenção do Estado na economia; b) a crescente interdependência entre investigação e técnica, que em vista de sua aplicação a interesses econômicos, transformou a ciência numa força produtiva de primeira ordem (HABERMAS, 1994, p. 68).

a) Como já mencionado, a intervenção direta do Estado tornou-se uma necessidade para a sobrevivência do sistema econômico após as crises do Capitalismo Liberal. Em vista de suas contradições autodestrutivas – de que o acúmulo do capital e da mais valia depende diretamente da exploração, impedindo assim que o mesmo circule nas mãos do trabalhador na forma de consumo da mercadoria –, o Estado precisava mais do que nunca regular a economia através de uma política social de intervencionismo e de uma postura técnica de correção do sistema.

A regulação a longo prazo do processo econômico pela intervenção do Estado brotou da defesa contra as disfuncionalidades que ameaçam o sistema de um capitalismo abandonado a si mesmo, cuja evolução efectiva estava manifestamente em contradição com a sua própria ideia de uma sociedade civil que se emancipa da dominação e neutraliza o poder. [...] A forma de revalorização do capital em termo de economia privada, só pode manter-se graças aos correctivos estatais de uma política social e econômica estabilizadora do ciclo econômico. O marco institucional da sociedade repolitizou-se (HABERMAS, 1994, p. 68-69, grifo do autor).

Porém, com a crise do Capitalismo Liberal e, conseqüentemente, com a intervenção direta do Estado, surge a necessidade de uma nova ideologia que legitime o poder sistêmico estatal, prescindindo da ideia de infraestrutura econômica. Para tanto, a estratégia foi então ‘repolitizar’ o sistema, enquanto marco institucional da sociedade, atribuindo-lhe um papel técnico, estabilizador e compensatório das disfunções da troca mercantil.

A dominação em termos de democracia formal, própria dos sistemas do capitalismo regulado pelo Estado, encontra-se sob uma necessidade de legitimação, que já não pode resolver-se pelo recurso à forma pré-burguesa de legitimação. Assim, para o lugar da ideologia da troca livre, entra um *programa substitutivo* que se orienta pelas conseqüências sociais, não da instituição do mercado,

mas de uma actividade estatal que compensa as disfunções do intercâmbio livre (HABERMAS, 1994, p. 70).

No entanto, a esta altura da história (pós-revolução burguesa e comunista), tentar legitimar o poder político de modo totalmente independente dos cidadãos é algo que se tornou impossível (HABERMAS, 1994, p. 69-70). Qual seria então a solução? Despolitizar a massa e fazer com que pense que sua participação é importante no processo de reabilitação do fracasso do capitalismo liberal: na medida em que cresce a autonomia estatal no âmbito do controle econômico, diminui-se a discussão pública e democrática sobre as fragilidades do sistema, pois o tratamento dos problemas políticos é agora reduzido a uma solução meramente técnica. Portanto, o processo de legitimação, ironicamente, exige a 'repolitização' do sistema à custa da 'despolitização' da massa (HABERMAS, 1994, p. 75).

b) Como tornar efetivamente plausível e aceito pela massa a despolitização da própria massa? A resposta desta pergunta encontra-se na segunda tendência do Capitalismo Tardio: através da interdependência de ciência e técnica orientada para fins sistêmicos. Neste ponto Habermas afirma a ciência e a técnica como portadoras da nova ideologia legitimadora: "a mim, parece-me ser muito mais importante que ela possa penetrar como ideologia de fundo também na consciência de massa despolitizada da população e desenvolver uma força legitimadora" (HABERMAS, 1994, p. 74).

Deste modo, o aspecto singular do Capitalismo Tardio é o financiamento institucionalizado da pesquisa científica para a inovação de técnicas que deverão ser aplicadas segundo os interesses da indústria e do Estado. Passa a ser cientificamente válido somente aquilo que for politicamente rentável, fazendo da ciência, da técnica e da economia, mecanismos pertencentes ao mesmo sistema e voltados para os mesmos interesses:

Desde o final do século XIX, impõe-se cada vez com mais força a outra tendência evolutiva que caracteriza o capitalismo tardio: a *cientificação da técnica*. No capitalismo sempre se registrou a pressão institucional para intensificar a produtividade do trabalho por meio da introdução de novas técnicas. As inovações dependiam, porém, de inventos esporádicos que, por seu lado, podiam sem dúvida ser induzidos economicamente, mas tinham ainda um caráter natural. Isso modificou-se, na medida em que a evolução técnica é realimentada com o progresso das ciências modernas. Com a investigação industrial de grande estilo, a ciência, a técnica e a

revalorização do capital confluem num único sistema (HABERMAS, 1994, p. 72).

Com isso, o poder político, amparado pela ideologia da cientificidade tecnicista, preenche todos os requisitos que aparentemente solucionam as crises deixadas pelo Capitalismo Liberal: promove a revalorização do capital e o crescimento econômico; possibilita políticas que incentivem o consumo da mercadoria produzida; redimensiona a força de trabalho, tornando-se uma fonte independente de *mais-valia*; transforma-se em fonte de legitimação da organização socioeconômica (HABERMAS, 1994). Noutras palavras, a institucionalização do progresso técnico transforma-se numa variável imprescindível e numa força produtiva de primeira ordem, determinante para a evolução do sistema social.

A forma privada da revalorização do capital e a chave de distribuição das compensações sociais, que garantem a lealdade da população, permanecem *como tais* subtraídas à discussão. Como variável independente, aparece então um progresso quase autónomo da ciência e da técnica, do qual depende de facto a outra variável mais importante do sistema, a saber, o crescimento econômico. Cria-se assim uma perspectiva na qual a evolução do sistema social *parece* estar determinada pela lógica do progresso técnico-científico (HABERMAS, 1994, p. 73).

A despolitização da massa ocorre justamente por meio desta crença na hegemonia e na infalibilidade técnico-científica: como a concretização da função do Estado acontece de modo predominantemente técnico e negativo⁸⁵, torna-se conveniente legitimar o seu poder sistêmico através de uma perspectiva tecnicista, de acordo com a qual se acredita ideologicamente que a organização racional da sociedade e o bem estar dos indivíduos depende unicamente do progresso técnico-científico. Com isso, torna-se ideológico na medida em que, por um lado, limita o debate público apenas a questões políticas de âmbito técnico e econômico (acerca de quais estratégias podem ser feitas para estabilizar as crises do capital), em detrimento de uma racionalidade comunicativa e prática (HABERMAS, 1994, p. 71), como também, por outro lado, substitui a participação democrática dos cidadãos na discussão crítico-moral do sistema político, substituindo-a por uma participação

⁸⁵ “Na medida em que a actividade estatal visa a estabilidade e o crescimento do sistema económico, a política assume uma peculiar carácter negativo: orienta-se para a prevenção das disfuncionalidades e para o evitamento dos riscos que possam ameaçar o sistema; portanto, a política visa não a realização de fins práticos, mas a resolução de questões técnicas” (HABERMAS, 1994, p. 70).

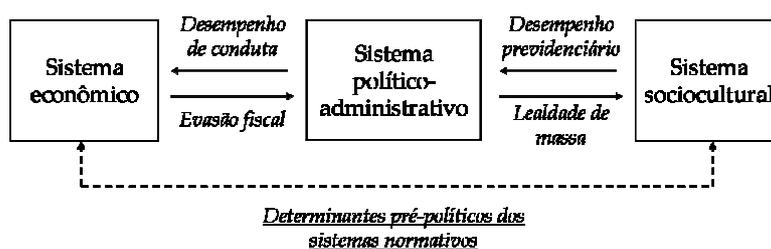
democrática que se reduz apenas aos mecanismos eleitorais, fortalecidos propagandisticamente (HABERMAS, 1994, p. 73-74).

Na opinião de Habermas, na sociedade do Capitalismo Tardio, a tarefa da política se resume ao mecanismo técnico e estratégico, que, enquanto discurso cerceador da dimensão comunicativa e moral, direciona o debate político para dimensões que fortalecem a lógica econômica, reinaugurando assim condições de opressão social, de condicionamentos comportamentais e de coações manipulatórias de uma administração técnico-burocrática-operativa (racionalidade para fins). Em síntese, o Capitalismo Tardio legitima a manipulação do Mundo Sistêmico ao Mundo da Vida de modo mais discreto e eficiente do que o realizado pelo Capitalismo Liberal.

1.1.3 A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio

Propiciar novos mecanismos de legitimação do Capitalismo Tardio (ciência e técnica) não assegura definitivamente a ausência de novas crises no Mundo Sistêmico. Até então, ao se falar de crises, levou-se em consideração crises do tipo “sistêmicas”, isto é, referentes à estabilidade/instabilidade do sistema econômico-administrativo. Todavia, as recorrentes crises sistêmicas do Capitalismo Tardio levaram ao surgimento de novas crises, agora de caráter identitário: ou seja, trata-se não só da instabilidade econômico-administrativa, mas também de uma instabilidade na identidade do próprio Sistema, que, por conta de sua insuficiência ideológica, passou a ser radicalmente questionado pelas instituições culturais. Portanto, mais do que uma “crise sistêmica”, trata-se de uma “crise de legitimação” – que nada mais é do que a perda da credibilidade do Sistema por parte das esferas culturais.

Retornando à obra *A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*, Habermas apresenta três subsistemas presentes nas sociedades, com o intuito de reconhecer de que modo apresentam ou não crises decorrentes, no caso, de um sistema organizacional baseado no Capitalismo Tardio: I) Econômico; II) Político-administrativo; III) Sociocultural. Confira o esquema abaixo:



Fonte: HABERMAS, 1999, p. 17.

Segundo o esquema, pelo fato do crescente intervencionismo regulador do Estado na economia, próprio das sociedades de Capitalismo Tardio, o subsistema político-administrativo ganha um status central e dominante. A partir desta subdivisão, Habermas tenta identificar quais tendências de crises estão presentes em cada um destes subsistemas. Quatro possíveis tendências de crise podem ser identificadas:

Ponto de origem	Crise sistêmica	Crise de identidade
Sistema econômico	<i>crise econômica</i>	-----
Sistema político	<i>crise de racionalidade</i>	<i>crise de legitimação</i>
Sistema sociocultural	-----	<i>crise de motivação</i>

Fonte: HABERMAS, 1999, p. 62.

I) No **Sistema Econômico**, logicamente, há uma “crise econômica”⁸⁶. Para Habermas esta crise é decorrente dos efeitos autodestrutivos do Capitalismo Liberal que, por conta da própria assimetria entre capital de produção (que tende a explorar cada vez mais o trabalhador por conta da *mais valia*) e capital de consumo (que tende a perder capital pela falta de salários justos dos consumidores potenciais), precisa ser gerenciado pelo Estado, que busca acima de tudo satisfazer as necessidades do acúmulo de capital, porém, de modo ordenado e planejado (HABERMAS, 1999, p. 62-63; 69-80).

II) No **Sistema Político-administrativo** (Estado) ocorrem duas crises: a) crise de racionalidade; b) crise de legitimação. Enquanto a primeira (de racionalidade), juntamente com a crise econômica, são consideradas pelo autor

⁸⁶ “O sistema econômico requer um insumo de trabalho e capital. A produção consiste em valor de consumo, que são distribuídos ao longo do tempo de acordo com a quantidade e o tipo entre os extratos sociais. Uma crise que derive de insumo inadequado é atípica do modo capitalista de produção. Os distúrbios do capitalismo liberal eram crise de produção. O ciclo de crises, sempre de novo, colocava em questão a distribuição dos valores em conformidade com o sistema” (HABERMAS, 1999, p. 62-63).

como “crises sistêmicas”⁸⁷, a segunda (de legitimação), em par com a crise de motivação, são compreendidas pelo autor como “crises de identidade”⁸⁸.

a) A “crise de racionalidade”⁸⁹ (provocada pela crise econômica) consiste justamente na incapacidade do sistema político-administrativo, na sua nova função de intervenção direta, em solucionar os problemas e as disfunções advindas do sistema econômico que agora passam para o campo administrativo. Com isso, o Estado é obrigado a confrontar-se com a seguinte contradição: ele tem que promover políticas públicas de planejamento, circulação e revalorização do capital, segundo os seus próprios interesses, mas, ao mesmo tempo, também deve respeitar os ritmos de produção do capital no setor privado, o que de alguma forma limita a sua autonomia de planejamento e anula a coordenação planejada de interesses, contrários aos interesses dos capitalistas individuais (HABERMAS, 1999, p. 64-65; 81-89)⁹⁰.

b) Já a “crise de legitimação”⁹¹ (provocada pela crise de racionalidade) tem

⁸⁷ Como se pode observar, por conta do intervencionismo do Estado, a transferência dos problemas decorrentes da crise econômica para o campo político-administrativo, gerou uma crise de racionalidade que se manifesta, no final das contas, exatamente na lógica contraditória de planejamento administrativo e interesses econômicos irreconciliáveis entre setor público e privado no âmbito do próprio sistema. Por isso que para Habermas “crise econômica” e “crise de racionalidade” são chamadas de “crises sistêmicas”, pois expressam, respectivamente, a incapacidade do mercado e do Estado em autorregular e estabilizar o sistema (HABERMAS, 1999).

⁸⁸ Habermas acredita que as crises de “legitimação” e de “motivação” são compreendidas como “**crises de identidade**”, porque ambas decorrem de uma insatisfação que faz com que indivíduos e instituições socioculturais não se identifiquem mais com as estruturas político-econômicas e administrativas promovidas pelo Estado: a primeira porque passa a perceber como “estranha” ao seu sistema organizacional o planejamento administrativo do Estado, a ponto de propor novos debates e formas de legitimação socioculturais; a segunda porque, em vista da insatisfação generalizada pela coação sistêmica, o Estado já não consegue mais motivar formas de legitimação dos seus planejamentos (HABERMAS, 1999).

⁸⁹ “Podemos falar de uma **crise de racionalidade** no senso estrito, apenas se ocorrer no lugar da crise econômica. Neste caso, a lógica dos problemas da realização do capital não está meramente refletida noutro meio de condução, isto é, de poder legítimo; ao invés disto, a lógica da crise é em si alterada pelo deslocamento dos imperativos contraditórios de condução transferidos do mercado de comércio para o sistema administrativo” (HABERMAS, 1999, p. 64).

⁹⁰ “Emergem os imperativos mutuamente contraditórios de expandir a capacidade de planejamento do Estado, com o objetivo do lucro capitalista coletivo e, contudo, bloqueando exatamente esta expansão, que ameaçaria a continuação da existência do capitalismo. Pois o aparelho do Estado vacila entre a esperada intervenção e a forçada renúncia à intervenção, entre tornar-se independente dos seus clientes num moço que ameaça o sistema e subordina-o aos seus interesses particulares. Os déficits de racionalidade são o inevitável resultado de um desdém das relações nas quais o Estado capitalista avançado se dilui e no qual suas atividades contraditórias se tornam cada vez prolixas” (HABERMAS, 1999, p. 83).

⁹¹ “Uma **crise de legitimação** só pode ser predita se as expectativas que não podem ser cumpridas, ou com a disponível quantidade de valor, ou em geral, com recompensas conforme o sistema – seja reproduzidas sistematicamente. Uma crise de legitimação, então, precisa ser baseada numa crise de motivação – isto é, uma discrepância entre necessidade de motivos declarados num Estado, pelo

seu fundamento nas contradições insustentáveis decorrentes do crescente processo de intervenção e planejamento do sistema político-administrativo no sistema sociocultural. Neste sentido, o Estado mais uma vez se confronta com a seguinte crise: para legitimar o seu poder administrativo em todos os sistemas (no sistema econômico e sociocultural), ele precisa planejar metas de intervenção não só na economia, como também na tradição cultural; ou seja, ao mesmo tempo em que o Estado precisa garantir o aumento do capital (que se move por interesses administrativos), também tem como tarefa assegurar a lealdade das massas (que se organiza por interesses e valores fincados na tradição cultural). Isso significa que para o Estado legitimar-se economicamente, também é preciso legitimar-se socialmente perante as esferas culturais (HABERMAS, 1999, p. 90-98).

Segundo Habermas, é neste ponto que reside a contradição de fundo que sustenta a crise de legitimação do Capitalismo Tardio: a existência de conflitos inerentes e irreconciliáveis entre interesses administrativos e interesses socioculturais, comprometem seriamente o poder de legitimação do Estado. Isso pode ser apresentado da seguinte forma: para superar a crise de racionalidade (que faz perpetuar no campo administrativo as crises econômicas) e legitimar a sua ação autorreguladora, o Estado tende a maximizar a todo custo o seu planejamento estratégico, que não abarca só o aspecto econômico, mas também “assume tarefas de planejamento ideológico” (HABERMAS, 1999, p. 92) no âmbito das estruturas socioculturais; porém, ao estender o seu planejamento ideológico ao campo sociocultural, o Estado anula as suas próprias condições de legitimação (despolitização da massa), pois pelo fato do “sistema cultural” ser “especialmente resistente ao controle administrativo” (HABERMAS, 1999, p. 92), inicia-se por parte daquelas instituições afetadas administrativamente (escolas, universidades, imprensas, igreja, teatro, editoras, ciência etc.) um debate público reacionário⁹² que expressa a necessidade de uma nova legitimação sociocultural⁹³.

sistema educacional e pelo sistema ocupacional de um lado, e a motivação apresentada pelo sistema sociocultural por outro lado” (HABERMAS, 1999, p. 98).

⁹² “Em qualquer nível, o planejamento administrativo produz efeitos não desejados, deslocantes e publicizantes” (HABERMAS, 1999, p. 94).

⁹³ “Porque o planejamento administrativo crescentemente afeta o sistema cultural- isto é, as enraizadas representações de normas e valores daqueles afetados – e torna incertas as atitudes tradicionais, muda o patamar das mudanças aceitáveis. A fim de executar inovações no processo de planejamento, a administração experimenta a participação daqueles afetados” (HABERMAS, 1999, p. 95).

Portanto, o processo de legitimação sociocultural implica na ‘deslegitimação’ sistêmica do político-administrativo: “se falha a crise administrativa governamental, ela se faz atrás de demandas programáticas que se colocaram nela. A penalidade pelo fracasso é a retirada de legitimação” (HABERMAS, 1999, p. 91). Por este motivo que a “crise de legitimação” torna-se central para compreender o processo de colonização do Mundo da Vida (integração social) pelo Mundo Sistemico (integração sistêmica), que representa para a teoria habermasiana o arcabouço da crise na atualidade:

A crise de legitimação decorre, portanto, de um processo de insuficiência ideológica, que era garantida na fase do capitalismo liberal, de uma hegemonia que mantinha a coesão social. Nesta nova fase do capitalismo, com a crise de legitimação, a participação do Estado torna-se imprescindível, pelo fato de este assumir a função determinante de controle do sistema, que se legitima nos moldes de uma democracia formal. Implanta-se com essa ideia, um critério de legitimação que se define segundo a quantidade de competência técnico-científica empreendida. O que temos, com efeito, é o que Habermas denomina de despolitização. Nisto consiste a crise da sociedade contemporânea (GOMES, 2007, p. 50).

III) No sistema sociocultural há a tendência da “crise de motivação”⁹⁴ (provocada pela crise de legitimação), que se caracteriza pelo fato do sistema político-administrativo não conseguir mais motivar a lealdade da massa que, devido ao agravamento da crise de legitimação no sistema sociocultural (intervenção estratégica do Estado na tradição cultural), a partir de então passa a interpretar a organização social de uma nova maneira. Isso quer dizer que toda crise de motivação procede de um contexto de insatisfação criado por uma crise de legitimação (HABERMAS, 1999, p. 99-100).

Dentre as várias contradições projetadas a partir da crise de motivação, Habermas dá uma especial atenção à função do privatismo civil e do privatismo vocacional familiar. Na opinião do autor, estas duas formas de planejamento do campo político-administrativo são fundamentais para a legitimação do sistema, pois promovem discretamente a despolitização da massa e, por isso, vincula os

⁹⁴ “Falo de **crise de motivação** quando o sistema sociocultural muda de tal modo que seu produto se torna disfuncional para o Estado e para o sistema de um trabalho de Estado” (HABERMAS, 1999, p. 99).

interesses da tradição cultural com os interesses do mundo sistêmico⁹⁵. Noutras palavras, promovem a integração social a partir de categorias da integração sistêmica. Todavia, estes dois elementos (privatismo civil e familiar-vocacional) expressam o lado concreto da crise de motivação do Capitalismo Tardio, pois não conseguem mais motivar satisfatoriamente o campo sociocultural pelo fato de que estão, gradualmente, perdendo sustentação e apoio (que antes encontravam nas ideologias burguesas) na sociedade atual, em face ao florescimento de novas estruturas normativas da reprodução social (tradição cultural, inserção na sociedade e formação da personalidade) (HABERMAS, 1999, p. 103).

Deste modo, para pensar na possibilidade de emancipação, deve-se levar em consideração a crise de legitimação do Mundo Sistêmico: só há emancipação quando há consciência crítica dos mecanismos de alienação, que, por sua vez, decorre exatamente do incômodo provocado pelo planejamento administrativo-estratégico do sistema. Logo, a perda da credibilidade nos mecanismos de legitimação do sistema leva ao debate reacionário e crítico daquelas esferas culturais que, a partir de então, sentem-se motivadas a buscar outras formas de legitimação que possam delimitar melhor o espaço entre sistema e cultura. Obviamente que, para Habermas, isso não pode ser realizado através de horizontes epistêmicos específicos a uma racionalidade estratégica ou para fins; se se almeja pensar em mecanismos que também contemplem os interesses do Mundo da Vida e das esferas culturais, então se deve buscar outra modalidade de razão, a saber, mediada linguisticamente.

1.2 O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONCEITO DE “QUALIDADE” EM EDUCAÇÃO

A existência de uma “crise de legitimação” do Sistema dá margem a duas

⁹⁵ “A mais importante motivação, contribuída pelo sistema sociocultural em sociedades capitalistas avançadas, consiste no privatismo civil e vocacional familiar. O privatismo civil denota aqui um interesse na condução e manutenção dos desempenhos do sistema administrativo, porém, pequena participação dos processos de legitimantes, enquanto a participação se apropria de oportunidades institucionalmente providas [...]. O privatismo civil corresponde pois às estruturas de um domínio público. O privatismo familiar vocacional complementa o privatismo civil. Consiste na orientação familiar com desenvolvido interesse em consumo e lazer, de um lado, e uma orientação de carreira adaptável à competição de status por outro lado. Este privatismo corresponde às escrituras dos sistemas educacionais e ocupacionais, que são regulados por competição através do êxito. Ambos os padrões de motivação são importantes para a contínua existência dos sistemas políticos e econômicos” (HABERMAS, 1999, p. 99).

prévias considerações: a) o quanto os mecanismos de planejamento administrativo (razão instrumental) interferem de modo condicionante nos processos de reprodução simbólica das esferas culturais; b) o quanto esta interferência possibilita uma insatisfação ideológica e, conseqüentemente, um questionamento reacionário por parte das esferas culturais condicionadas.

Como integrante das esferas culturais, as instituições educacionais e seus pesquisadores, portanto, têm uma grande tarefa: fazer desta “crise de legitimação” uma “crise de motivação”, ou seja, transformar a mera insatisfação em debate e questionamento público e democrático. A partir do momento em que a educação passa a ser um tema de interesse público, gerenciado por mecanismos de debate voltados não para o êxito do sistema, mas para a descentralização de interesses, torna-se então favorável a abertura de sendas emancipatórias na educação.

O problema é que nem sempre o discurso democrático da educação é de fato uma ação democrática, cujo fim é o interesse geral; inúmeras políticas educacionais, por vezes, utilizam-se de temas “democráticos” para concretizar interesses particulares bem delimitados e definidos, como é o caso de uma “educação de qualidade para todos”. O resultado pode incentivar cada vez mais a anonimização dos debates públicos em torno da educação e a continuidade discreta da interferência do Mundo Sistêmico nas esferas culturais. Como questionar a ação administrativa do sistema no campo pedagógico, se o que ele planeja é justamente apresentar meios para a “qualidade da educação”?

Num primeiro momento pode até parecer que a busca de ‘meios técnicos’ para a implementação de uma qualidade da educação coloque-se como um objetivo desinteressado por parte das políticas educacionais. No entanto, com um pouco mais de atenção percebe-se um logro estratégico em torno dos ‘meios’ e dos ‘fins’: o que se apresenta aparentemente como ‘fim’ na realidade é ‘meio’; ou seja, o que se compreende por ‘qualidade da educação’ aos olhos das políticas dos ‘indicadores’ não corresponde semanticamente e de modo pleno com ‘educação de qualidade’. Com isso, invertem-se as posições: utiliza-se dos desempenhos educacionais (aferidos por testes padronizados) para se alcançar aqueles benefícios sociais e econômicos decorrentes de uma ‘qualidade’ pré-estabelecida pelos programas educacionais dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), como é o caso, por exemplo, do PISA (*Programme for International Student Assessment*).

A impressão que se tem é que o conceito de ‘qualidade da educação’ é universal, imutável e essencial, passível de ser descoberto pelo uso técnico de mensurações e indicadores. Levando em consideração que, para os “mestres da suspeita”⁹⁶, de modo geral, o universal nada mais é do que o particular dogmatizado, pergunta-se: quem determinou o conceito de qualidade que deve ser buscado? A partir de qual padrão de qualidade a educação deve ser avaliada?⁹⁷ Engana-se quem afirma que a lógica da ‘qualidade’ é neutra ou destituída de uma racionalidade instrumental ou para fins, pois o que se busca avaliar, num primeiro plano, não é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, mas a eficiência de uma qualidade padronizada de modo arbitrário, segundo os interesses administrativos do desenvolvimento de organizações econômicas.

A discussão em torno do tema ‘qualidade em educação’ já tem algum tempo. Desde a década de 80, o tema está cada vez mais presente na agenda pública do Brasil, que coincidiu com a abertura política do país. Em 1988, com o aumento da participação da política do Estado e a articulação da sociedade civil, que levou à conquista de inúmeros direitos sociais por meio da Constituição, o tema foi integrado de vez nos debates brasileiros (CAMPOS, 2000, p. 5). Por exemplo, o artigo 206, inciso VII, da Constituição (e suas correspondentes Emendas⁹⁸) já previa como princípio, além do direito de acesso e permanência no ensino, também “a garantia de padrão e qualidade” (BRASIL, 2010, p. 56).

Com a intensificação dos debates e reformas educacionais da década de 90, surge a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em vários trechos do seu texto faz uma referência direta ao tema qualidade: no artigo 3º, mais uma vez aparece “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 10) como um dos onze princípios da educação, como também, no artigo 4º, está descrito – como dever do Estado – garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao

⁹⁶ Termo cunhado por Paul Ricoeur para indicar o pensamento crítico de Nietzsche, Marx e Freud. “Esto es aún más cierto, sin duda, en la escuela de la sospecha que en la de la reminiscencia. La dominan tres maestros que aparentemente se excluyen entre sí: Marx, Nietzsche y Freud” (RICOEUR, 1973, p. 32).

⁹⁷ “Não faz sentido falar-se em ‘qualidade’ se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente. Quando se mede algo é, necessariamente, para enveredar num processo comparativo. Quer isto dizer que falar em ‘qualidade em educação’ exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação” (GIL CABRITO, 2009, p. 182).

⁹⁸ Emendas Constitucionais nº 19/1998 e nº 53/2006.

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 11). No artigo 8º, dentre as atribuições da União, consta também “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2013, p. 13).

Coerentemente, a LDB também indica os recursos materiais (meios) pelos quais tais atribuições deverão acontecer: os artigos 70 e 71 levam em conta quais despesas de “manutenção de desenvolvimento do ensino” devem ou não ser consideradas pelo Estado (BRASIL, 2013, p. 39-40). E no artigo 74: “A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 40).

Além dos textos citados, diversos documentos nacionais e internacionais da área da educação também apresentam argumentações repletas pelo conceito qualidade. Segundo a UNESCO (2008, p. 27), “desde o Fórum de Dacar, vêm sendo ampliados o interesse e a discussão sobre *qualidade da educação* em meio a administradores, doadores e organizações internacionais”. Para o Banco Mundial, a qualidade da educação possui um vínculo muito estreito com o desenvolvimento econômico: “os investimentos em *educação de qualidade* produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

No que diz respeito aos documentos nacionais, o *Plano Nacional da Educação*, por exemplo, também faz uma referência direta à qualidade: “o estabelecimento de metas e estratégias para garantia de uma *educação de qualidade* para todos os brasileiros tem que ser prioridade nacional” (BRASIL, 2011, p. 50). Na organização curricular da educação no Estado de São Paulo, o tema está ligado garantia de acesso e universalização do ensino à população estudantil, “embora muito ainda precise ser feito para que se alcance, em termos de qualidade, o nível de atendimento oferecido por países mais avançados” (SÃO PAULO, 2012, p. 16). Enfim, no *Plano Municipal da Educação* da cidade de São Carlos, a expressão ‘qualidade’ aparece em inúmeros trechos, utilizada, principalmente, como a principal justificativa para a busca de metas e implementação de determinadas ações, “[...]”

visando à melhoria da qualidade da educação” (SÃO CARLOS, p. 46)⁹⁹.

Mas qual o problema do uso deste conceito na educação? Qual seria o seu caráter instrumental? O problema é que se utiliza do tema ‘qualidade em educação’ como se ele fosse amplamente consensual ou como se estivesse falando de um único conceito de qualidade. Ao contrário, este é um objeto de pesquisa complexo e de difícil definição e descrição, que, por este motivo, tende a causar muitos equívocos e ambigüidades no momento em que é utilizado. Prova clara desta afirmação é o fato de que pessoas de um mesmo contexto sociocultural tenham opiniões tão diferentes acerca do mesmo fenômeno. Sobre a polissemia do conceito de qualidade, Risopatron afirma:

Este síntoma presente en la literatura está poniendo de manifestó que el concepto de calidad es un significante y no un significado. El reclamo por la ambigüedad del término surge porque se espera que él esté definido por un solo significado. Sin embargo, el concepto de calidad – como el bello, lo bueno o la muerte – son significantes que pueden adquirir múltiples significados. Entonces, el concepto de calidad es de por sí ambiguo (RISOPATRON, 1991, p. 15)¹⁰⁰.

Desta maneira, é possível compreender que o uso da expressão ‘qualidade’ é muito mais um recurso linguístico signifiante – isto é, uma atribuição de valor – do que uma referência objetiva a algo. Ou melhor, trata-se de um juízo de valor que se estabelece na relação existente entre o “desejável” e o “possível”, entre o que é normativo e o que é dado (RISOPATRON, 1991, p. 44)¹⁰¹. Tanto é que dizer “essa escola é de qualidade”, segundo Silva (2008, p 195), “não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las com base em certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou de grupo social”.

⁹⁹ SÃO CARLOS. **Plano Municipal de Educação**: texto base. Disponível em: <www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/texto%20final%20grafica%20pme.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

¹⁰⁰ **Tradução nossa**: “Este sintoma presente na literatura está pondo às claras que o conceito de qualidade é um significante e não é um significado. O anúncio pela ambigüidade do termo surge porque se espera que ele seja definido por um único significado. No entanto, o conceito de qualidade – como o belo, o bom ou a morte – são significantes que podem adquirir múltiplos significados. Portanto, o conceito de qualidade é por si mesmo ambíguo” (RISOPATRON, 1991, p. 15).

¹⁰¹ O ‘desejável’ trata-se da referência normativa definida em cada ocasião, aspecto pelo qual se interroga e observa a realidade educativa em questão, estabelecendo assim o quanto ainda falta para se cumprir a norma escolhida. Já o ‘possível’ trata-se do real observado, aquilo que é dado pela própria realidade, fruto dos mais diversos aspectos (culturais, políticos, econômicos, étnicos, sociais, científicos etc.). Deste modo, a qualidade de algo decorre justamente da observação dos dados da realidade, do ‘possível’, processados segundo a perspectiva do ‘desejável’, da norma ideologicamente estabelecida. Cf. RISOPATRON, 1991, p. 44-45.

Noutras palabras, ‘qualidade’ não é um conceito absoluto, mas uma ‘atribuição de valor’ que precisa ser definida de modo histórico e de acordo com cada situação: “el concepto de calidad, en tanto significativo, es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro” (RISOPATRON, 1991, p. 15)¹⁰². Daqui surge um aspecto importantíssimo que está atrelado à ideia de qualidade em educação: o caráter ideológico.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2001, p. 64).

Esse aspecto socialmente construído do conceito de qualidade também pode ser compreendido a partir da pesquisa que Bernard Charlot (2000) desenvolveu em torno do termo “fracasso escolar”¹⁰³. Para o autor, em seu livro *Da relação com o saber*, “fracasso escolar” é um “objeto de pesquisa inencontrável”, ou melhor, não se trata de um “fato que a ‘experiência’ permitiria constatar. A ‘expressão fracasso’ escolar é uma maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por esta razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p. 13). Quando ele não é considerado neste sentido – isto é, enquanto dimensão cultural e dependente da realidade histórica –, normalmente passa a ter uma conotação de obriedade¹⁰⁴ e, por isso, acaba sendo usado estrategicamente como um “atrativo ideológico”.

¹⁰² **Tradução nossa:** “Enquanto significativo, é referente a significados historicamente produzidos e, nesse sentido, é um conceito que não pode definir-se em termos essenciais nem absolutos; portanto, tão pouco é um conceito neutro” (RISOPATRON, 1991, p. 15).

¹⁰³ Como é possível perceber, os termos ‘qualidade’ e ‘fracasso’, enquanto antônimos, convergem para uma direção semântica comum. Ora, se qualidade pode ser compreendido como uma atribuição positiva de valor, a mesma lógica pode servir ao fracasso, porém, de modo negativo.

¹⁰⁴ “Se supone que se conocen por sí mismas las cosas que son evidentes ‘naturalmente’, que no es por esfuerzo de investigación que se llega a conocerlas. [...] Se supone que es evidente aquello por lo que se conoce lo demás, como la luz del sol en relación a los objetos que vemos [...]. Así, si no se aborda el problema de precisar el concepto de calidad de la educación se le seguirá considerando como evidente” (RISOPATRON, 1991, p. 16).

Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias ‘evidentes’ de percepção do mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se ‘repassar’ objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz ‘repassar’ dinheiro falso (ou uma doença...) (CHARLOT, 2000, p. 14).

O uso do termo ‘qualidade em educação’, depende, portanto, de determinados modelos ou tipos de educação inerentes a este processo axiológico, por sua vez, sustentados ideologicamente por grupos e segmentos sociais que já sabem exatamente quais critérios e interesses almejam concretizar. Quando se opera conceitualmente com uma determinada definição de qualidade, age-se arbitrariamente – ou melhor, adotam-se algumas concepções em detrimento de outras –, como se o conceito de qualidade seguisse critérios fixos e indiscutíveis:

Los ‘criterios de calidad’ en un sistema de producción cultural son fijados por medio de un arbitrio cultural e no por razones fundamentadas en criterios fijos. Lo deseable respecto de la calidad de la educación debe ser definido en cada caso, convirtiéndose en ‘norma’ o ‘criterio de calidad’ (RISOPATRON, 1991, 17)¹⁰⁵.

Percebe-se, desta forma, uma racionalidade instrumental que, em nome de uma concepção ‘normatizada’ e ‘arbitrária’, exclui outras concepções de qualidade que não são interessantes à lógica do sistema, como se existisse uma só definição de qualidade, de caráter universal e, por isso, passível de ser aplicada à educação de modo neutro e imparcial¹⁰⁶. Ou melhor, destaca-se uma dimensão estratégica do Sistema em adotar como válida e verdadeira aquela concepção de qualidade que melhor condiz com os seus interesses. Silva (2008, p. 195) resume bem esta ideia ao afirmar que “uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras, dependendo da aceitação e adesão e seus pressupostos, interesses e visão de educação escolar subjacentes”.

Os equívocos em torno do conceito de qualidade acontecem justamente

¹⁰⁵ **Tradução nossa:** “Os ‘critérios de qualidade’ num sistema de produção cultural são fixados por meio de uma arbitrariedade cultural e não por razões fundamentadas em critérios fixos. [...] O aspecto desejável da qualidade da educação deve ser definido em cada caso, convertendo-se em ‘norma’ ou ‘critério de qualidade’” (RISOPATRON, 1991, p. 17).

¹⁰⁶ “No es posible una solo definición de calidad, dado que subyacen en ella las que adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar por supuesto el concepto de calidad y sólo operar con él, éste aparece como si fuera neutro e universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo” (RISOPATRON, 1991, 15).

porque ele é considerado como algo ‘evidente’ pela literatura acadêmica, fator este que obscurece uma compreensão mais precisa do termo e do seu uso no campo educacional. De modo geral, segundo Risopatron (1991, p. 15-16; p. 42-43), cinco suposições estão na base deste caráter de evidência presente no conceito de qualidade em educação:

a) Supõe-se que conhecendo os *fatores* que influenciam na qualidade da educação se saberá o que é uma educação de qualidade; ou seja, trata-se da presunção de que conhecendo as partes se conhecerá plenamente o todo. Pelo contrário, uma educação de qualidade não é apenas definida através dos fatores ou partes que condicionam seu sucesso ou fracasso.

b) Supõe-se que reconhecendo os *efeitos* ou *resultados negativos* de um determinado programa educacional se obterá uma noção clara do que é uma educação de qualidade. Esta suposição trabalha com a hipótese de que a qualidade do processo educativo se limita aos seus efeitos.

c) Supõe-se uma equivalência conceitual ou identidade evidente entre os termos “qualidade e eficiência” e “qualidade e relevância”, como se o conceito de “qualidade na educação” pudesse significar unicamente a ideia de “eficiência do sistema educativo” e/ou a noção de “relevância de uma determinada educação transmitida”.

d) Supõe-se que o conceito de qualidade – assim como os conceitos de belo e bom – pode ser conhecido por si mesmo, como um valor evidente e natural, de caráter metafísico e sempre igual em qualquer tempo ou espaço. Esta concepção essencialista nega, porém, o caráter histórico-cultural do conceito da qualidade – enquanto atribuição de valor –, que, mediado de modo arbitrário, impõe-se sobre outros conceitos de qualidade não valorizados socialmente.

e) Supõe-se que o conceito de qualidade não precisa ser definido com mais precisão, em vista do que já está evidenciado nas pesquisas e investigações. Todavia, não abordar com mais precisão o conceito de qualidade, implicará em continuar considerando-o como evidente, com as devidas consequências que poderão acarretar na implementação de novas políticas educacionais.

Enfim, percebe-se que os pressupostos deste caráter instrumental da ‘qualidade em educação’ fundamentam-se numa racionalidade para fins, que delega à educação o atendimento de interesses socialmente valorizados, mas que, porém, não são originariamente próprios ou inerentes do campo educacional. Com isso,

percebe-se uma clara ligação estratégica entre ‘razão instrumental’ e ‘educação’, provando claramente a existência de formas e mecanismos de interferência sistêmica nas esferas culturais da educação.

Para tanto, pretende-se refletir sobre esta dimensão instrumental na educação a partir de duas concepções: da concepção de educação como eficiência e técnica, isto é, como conhecimento técnico-científico aplicado para promover a adaptação dos indivíduos e da educação às exigências do sistema; da concepção de educação como produto mensurado, ou melhor, como aferição de resultados e desempenhos dos alunos (rendimento cognitivo) por meio de avaliações de larga escala. Da integração destas duas concepções surge uma terceira: a concepção de educação como meio (utilitarista), ou seja, como meio eficiente para a aplicação e uso de seus próprios resultados em fins econômicos. Neste sentido, a partir de então, apresenta-se estas duas concepções instrumentais presentes na educação, como também suas principais tendências utilitaristas.

1.2.1 Educação como eficiência e técnica

Já foi indicado anteriormente que considerar o conceito de qualidade em educação como algo inteiramente apartado dos interesses culturais – arbitrariamente estabelecidos – apresenta-se como um mecanismo de ocultação de um conjunto de interesses socioeconômicos, mostrando assim, que o padrão de qualidade priorizado pelos programas educacionais não faz referência a um significado objetivo, mas a uma ideia socialmente construída e, por isso, oficializada. Isso faz da qualidade um significante que precisa ser avaliado em cada ocasião e à luz de cada perspectiva educacional.

Este aspecto demonstra que a eleição de um determinado padrão de qualidade passa pelo viés da estratégia de determinadas políticas educacionais que, em vista de seus interesses, selecionam alguns conceitos em detrimento de outros. Ou melhor, as concepções de qualidade são selecionadas ou excluídas de acordo com os interesses desejáveis ou indesejáveis de determinados grupos hegemônicos. O problema é que tais concepções de qualidade, quando veiculadas e socialmente valorizadas pela mídia, passam a ditar critérios de comparação e

eficácia¹⁰⁷. A partir de então, qualidade passa a ser sinônimo de eficiência:

La mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre calidad en la última década son tributarias, de una u otra manera, a esta concepción que dan por supuesto que calidad es la eficiencia del sistema. Decimos que la dan por supuesto por que la mayoría de los estudios no define el concepto de calidad sino que opera con él haciéndolo sinónimo de eficiencia (RISOPATRON, 1991, p. 22)¹⁰⁸.

O reconhecimento da qualidade da educação pelo aspecto da ‘eficiência’, deixa patente uma ligação bem estreita com o horizonte técnico-administrativo, uma vez que essa concepção tem como objetivo fundamental o desenho de um currículo racional, que permite controlar e assegurar a eficiência do processo educativo e dos seus respectivos produtos (RISOPATRON, 1991, p. 20). Isso põe em alerta a crítica de Marcuse (adotada posteriormente por Habermas): a ciência e a técnica tornaram-se os instrumentos mais sofisticados para a legitimação dos mecanismos sistêmicos. Os principais esforços de Marcuse estão endereçados à compreensão dos motivos que levaram a razão moderna, enquanto esclarecimento crítico, transformar-se em razão técnico-científica e, por fim, tornar-se o principal mecanismo de controle social em consonância com os interesses políticos e econômicos¹⁰⁹. Para isso, ele se debruça sobre os conceitos de ciência e técnica.

Na década de 40, na obra *Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna*, Marcuse faz uma pequena distinção entre os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’: enquanto a técnica é compreendida como o conjunto de instrumentos que podem servir tanto ao controle como à libertação, a tecnologia é entendida como o modo de produção que usa a técnica como instrumento de dominação¹¹⁰.

¹⁰⁷ “Especialistas em educação da Universidade de Columbia (EUA) defenderam *mais eficiência e equidade para uma educação de qualidade no Brasil*. Reunidos nesta terça-feira (19) no Rio, eles debateram medidas e exemplos de como a educação pode transformar as diferentes realidades globais”. **FOLHA DE SÃO PAULO**. São Paulo, 19 de março de 2013. Versão digital. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/educacao/1249107-educacao-no-brasil-precisa-de-eficiencia-e-equidade-diz-especialista.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2013.

¹⁰⁸ **Tradução nossa:** “A maior parte das investigações que se tem realizado sobre qualidade na última década são tributárias, de uma ou de outra maneira, a esta concepção que supõe que qualidade é a eficiência do sistema. Afirmamos que a supõe por que a maioria dos estudos não define o conceito de qualidade, mas operam com ele utilizando-o como sinônimo de eficiência” (RISOPATRON, 1991, p. 22).

¹⁰⁹ “Embora a ideia de teoria pura tenha tido em outros tempos uma função progressista, ela serve agora, contra a intenção do cientista, aos poderes repressivos que dominam a sociedade. Como isso aconteceu?” (MARCUSE, 2009, p. 160).

¹¹⁰ **Técnica:** “A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a

Neste sentido, “a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial” (MARCUSE, 1999, 73).

No entanto, na década de 60, em *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional*, Marcuse elimina esta distinção porque, a partir dela, aparece em segundo plano uma espécie de ‘neutralidade’ da técnica e da ciência – haja vista que a técnica, por si mesma, não implica na dominação social, mas apenas quando é utilizada pela tecnologia. Deste modo, após testemunhar várias situações do uso da técnica e da ciência para fins instrumentais (como, por exemplo, na Segunda Guerra), a questão da neutralidade ganhou um novo rumo: não somente a tecnologia – enquanto aplicação da técnica – passou a ser questionada, mas também o próprio projeto teórico da técnica, em sua mais profunda ‘pureza’ e origem.

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de neutralidade da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas (MARCUSE, 1973, p. 19).

Com isso, torna-se falsa e ilusória a separação entre ‘ciência pura’ e ‘ciência aplicada’, pois o próprio projeto científico, em sua orientação teórica, já conserva os interesses da prática, como a aplicação da técnica (tecnologia), em sua abordagem prática, já manifesta as perspectivas instrumentais da teoria¹¹¹. Porém, não foi desta

escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo [...]. A técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa ao aparato social que perpetua a escassez” (MARCUSE, 1999, p. 74). **Tecnologia:** “A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, 73).

¹¹¹ “A ciência está hoje em uma posição de poder que traduz quase imediatamente avanços puramente científicos em armas políticas e militares de uso global e eficiente. O fato de que a organização e o controle de populações inteiras, tanto na paz quanto na guerra, tornou-se, em sentido estrito, um controle e organização científicos (dos aparelhos domésticos técnicos mais comuns até os mais sofisticados métodos de formação da opinião pública, da publicidade e da propaganda) une inexoravelmente a pesquisa e os experimentos científicos com os poderes e planos do establishment econômico, político e militar. Consequentemente, não existem dois mundos: o mundo da ciência e o mundo da política (e sua ética), o reino da teoria pura e o reino da prática impura – existe apenas um mundo no qual a ciência, a política e a ética, a teoria e a prática estão inerentemente ligadas” (MARCUSE, 2009, p. 160).

maneira, nem a partir desta interpretação que a racionalidade técnico-científica apresentou-se às esferas socioculturais; ocorreu, na realidade, um jogo estratégico do sistema muito mais sofisticado do que a simples apropriação da economia sobre a técnica e a ciência. Qual? Para Marcuse (2009, p. 161), o aspecto que permitiu a definitiva união entre economia, ciência e técnica surgiu da formação e divulgação ideológica da racionalidade técnico-científica como neutra e, por isso, afastada da ideia de valores e fins.

A apropriação da ciência e da técnica para fins sistêmicos no campo da educação, sustentada justamente pela ideologia da neutralidade técnico-científica, pode ser ilustrada pelas políticas educacionais que estão na base do chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2007, como principal instrumento de monitoramento das 30 metas para a qualidade de educação – idealizadas pelo *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE)¹¹² –, o IDEB é um indicador que serve de parâmetro para a avaliação dos sistemas municipais e estaduais de ensino, formado pelos dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹³ e pelo Censo Escolar¹¹⁴.

O IDEB trata-se de um parâmetro avaliativo que reúne, em si mesmo, outros dois indicadores quantificáveis: a) o fluxo escolar ou taxa média de aprovação captada pelo Censo Escolar; b) as médias de desempenho obtidas nas avaliações de larga escala do SAEB (ANEB, ANRESC e ANA). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala [...] a

¹¹² O **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, criado em março de 2007 pelo então ministro da educação Fernando Haddad, trata-se de um conjunto de programas que visam melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.

¹¹³ O **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, aplicado pela primeira vez em 1990, trata-se de um conjunto de avaliações de larga escala que têm como objetivo melhorar a ‘qualidade’ e a ‘eficiência’ do ensino das escolas municipais, estaduais e federais. O SAEB foi modificado posteriormente duas vezes: uma primeira vez, em 21 de março de 2005, pela Portaria nº 931, passando a ser composto por dois tipos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); uma segunda vez em 7 de junho de 2013, ao incluir mais uma avaliação de larga escala: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

¹¹⁴ O **Censo Escolar** trata-se de levantamento de dados estatístico-educacionais das escolas do Brasil (matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar), realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo Escolar é realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: Ensino Regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”¹¹⁵. Para Fernandes (2007, p. 8),

possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

A média nacional do IDEB, divulgada a cada dois anos, é calculada a partir dos resultados do Censo Escolar (fluxo) e das avaliações do SAEB (desempenho), quantificada numa escala de 0 a 10 – nota esta que também pode ser desdobrada por estados, municípios e escolas. A partir de então, apoiado neste indicador e por iniciativa do *Plano de Desenvolvimento da Educação*, o INEP calculou as chamadas ‘metas intermediárias’ do IDEB; a grande meta é que o Brasil chegue à média 6,0 até 2021, em vista da comemoração do bicentenário da Independência de 2022¹¹⁶. Levando em consideração as projeções (metas) estabelecidas, segundo o INEP, a média nacional do IDEB cresceu desde sua primeira divulgação em 2005:

	Média reais				Projeções (metas intermediárias)							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens. Fundamental (1º ao 5º ano)	3,8	4,2	4,6	5,0	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Ens. Fundamental (6º ao 9º ano)	3,5	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP¹¹⁷

¹¹⁵ INEP. **O que é o IDEB?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

¹¹⁶ A definição da meta 6,0 tem como referência os resultados considerados como ‘satisfatórios’ dos sistemas educacionais dos países da OCDE, transpostos para o sistema educacional brasileiro através da comparação e da compatibilização entre as médias do SAEB e as notas de proficiência divulgadas no PISA: “A compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 consiste em identificar notas da escala do SAEB que correspondam a um determinado desempenho no PISA. A partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA”. INEP. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB.** Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEb.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

¹¹⁷ INEP. **Estatística do IDEB: Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções** (até a 4ª, 5ª a 8ª

A tabela mostra que, de fato, o IDEB do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) cresceu além do esperado pelas metas intermediárias: a média 5,0 dos anos iniciais ultrapassou as metas de 2011 (de 4,6) e de 2013 (de 4,9); já a média 4,1 dos anos finais ultrapassou a média de 2011 (de 3,9), mas ficou aquém da média de 2013 (de 4,4). O mesmo salto de crescimento não pode ser afirmado com relação ao IDEB de 3,7 do ensino médio, que, apesar de estar dentro das metas, conseguiu apenas igualar a média prevista para 2011 (de 3,7).

Enfim, como é possível observar, a política do IDEB posiciona-se como uma forma de monitoramento do sistema político-administrativo na educação, estabelecendo estratégias de coação para o cumprimento de metas (médias) que não foram, em sua origem, idealizados pela educação. Isso não só condiciona as políticas educacionais, como também monitoram as regras que precisam ser acatadas para o sucesso e para eficiência do ensino¹¹⁸. Este é o aspecto técnico que permeia o tipo de racionalidade que está por trás da ‘concepção das metas’:

Objetivos, experiencias y evaluación son los elementos de la operación curricular. En el eje de propuesta está el concepto de ‘acción racional’. El propósito central es establecer ‘ideas de las metas’ que persigue la educación. Estas metas deberán hacerse conscientes en los maestros, de manera de permitir la orientación racional de sus acciones educativas la que deben ser elegidas a través de un trabajo analítico que elimine la subjetividad; el supuesto es que racionalmente los fines es trabajar con un saber que permita obtener enunciados que orienten la acción (RISOPATRON, 1991, p. 20-21)¹¹⁹.

série e Ensino Médio) – Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

¹¹⁸ “Tal situação parece atender primordialmente aos interesses dos governos no sentido de controlar as instituições escolares, as ações de professores, gestores e alunos, impondo a adaptação a parâmetros externos às suas relações, mas que caminha *pari passu* ao avanço tecnológico da sociedade industrial. Note-se que o debate acerca dos problemas educacionais desloca-se da esfera política para a esfera tecnológica (controle, eficiência e eficácia), informando – senão deformando – as etapas de uma ‘ação educacional racional’, realizada no âmbito das esferas locais” (SASS; MINHOTO, 2010, p. 244).

¹¹⁹ **Tradução nossa:** “Objetivos, experiências e avaliação são os elementos da operação curricular. No eixo da proposta está o conceito de ‘ação racional’. O propósito central é estabelecer ‘ideias das metas’ que persegue a educação. Estas metas deverão fazer-se conscientes nos professores, de maneira a permitir a orientação racional de suas ações educativas que devem ser selecionadas através de um trabalho analítico que elimine a subjetividade; a suposição é que a racionalidade para fins está em trabalhar com um saber que permita obter enunciado que orientem a ação” (RISOPATRON, 1991, p. 20-21).

O aspecto irônico de tudo isso também pode ser observado pelo seguinte fato: na pior das hipóteses, em caso de insucesso ao padrão estabelecido pelas metas, o fracasso passa a ser dos processos educacionais, e não da racionalidade que sustenta tais índices descolados da realidade brasileira. Cria-se uma situação cômoda de protecionismo aos indicadores sistêmicos que, além de planejarem metas segundo os seus interesses, pode subtrair-se da culpa, caso necessário. Decorre daí a função ideológica que tais indicadores cumprem, como também a racionalidade que os sustenta: o sistema político-administrativo julga monitorar e regular a educação brasileira, com base em determinados índices, como se o ensino acontecesse de uma mesma maneira e sob as mesmas condições, ou seja, numa sociedade igualitária e sem exclusões. Citando Gentili (1995, p. 177), “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Além do que, enquanto produtos de uma tecnologia intencionalmente adaptadas aos mecanismos de regulação do ensino, tais indicadores ganham um status de autonomia e certeza inquestionáveis. Fazendo referência a Marcuse, a ciência e a técnica trazem para o campo da reflexão e dos valores, uma neutralidade inverídica, que, porém, atua como instrumentos de legitimação de interesses previamente estipulados. “Em outras palavras, a pretensa neutralidade da ciência e a indiferença quanto aos valores, das quais ela se gaba, na verdade promovem o poder de forças externas” (MARCUSE, 2009, p. 161).

Para Habermas, a crença na neutralidade da ciência implica na ilusória crença de sua função messiânica: pelo fato de ciência e técnica serem erroneamente compreendidos como fatores dissociados de uma racionalidade para fins, a administração política garante sua crescente intervenção e dominação através do próprio progresso técnico-científico (HABERMAS, 1994, p. 73). De que forma? Orientando-se “para a prevenção das disfuncionalidades e para o evitamento dos riscos que possam ameaçar o sistema; portanto, a política visa não a realização de fins práticos, mas a resolução de questões técnicas” (HABERMAS, 1994, p. 70).

Percebe-se, portanto, uma razão estratégica que se utiliza da neutralidade e da autonomia da ciência e técnica – isto é, da política dos indicadores – para sustentar uma determinada realidade escolar que necessita ser melhorada segundo alguns padrões de qualidade convencionalmente estabelecidos, que, em primeiro plano, contemplam mais os interesses econômicos do que da própria realidade escolar. Segundo Sass e Minhoto (2010, p. 241), a política dos indicadores – bem

como as avaliações em larga escala – revela uma busca desenfreada pela fundamentação técnico-científica como forma de justificação de seus próprios projetos perante a sociedade, a ponto de afirmar que a “obtenção de índices educacionais converteu-se em tecnologia”.

A ideia de que os testes padronizados conseguem representar um ideal universal de qualidade, para além da diversidade regional das unidades escolares, cai mais uma vez no legado metafísico e essencialista de uma simples descoberta daquilo que deve ser aplicado a todos indistintamente. A autoridade deste mecanismo reside no caráter neutro dos meios técnicos e administrativos, que aos olhos da população representam receitas cabais do que se deve ou não fazer nas escolas.

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34).

Em síntese, o IDEB pode muito bem ser compreendido como uma racionalidade técnico-científica, estrategicamente aplicada na educação, com o objetivo de promover o ajustamento ou a adaptação das escolas aos interesses e exigências do Mundo Sistêmico, através de uma pretensa neutralidade ideológica que, dentre outras coisas, legitima os mecanismos de avaliação como inquestionáveis instrumentos de mensuração da qualidade e da eficácia da educação.

O tratamento crescentemente sistemático e técnico dos problemas educacionais e as consequências que produz em termos de ações políticas revelam a manipulação da realidade social pela tecnologia [...]. A análise das questões educacionais vem se consolidando pela razão instrumental, que tem como condutora principal a lógica do sujeito e não do objeto, em outras palavras, uma análise que dá primazia ao método em detrimento do objeto (SASS; MINHOTO, 2010, p. 244).

O caráter instrumental e fetichista dos índices educacionais baseia-se justamente na contradição existente entre estatística e realidade, ou seja, entre o

que os índices educacionais supõem medir e o que de fato eles medem. Isso pode ser melhor constatado se levar em consideração três situações bem específicas:

a) Quando se pretende avaliar a qualidade do ensino através da sua redução ao desempenho escolar dos alunos (SILVA, 2008; GOMES NETO; ROSENBERG, 1995; PESTANA, 1998).

b) Quando se utiliza dos índices educacionais universais para justificar e provar as condições satisfatórias das escolas públicas, quando na realidade muitas delas ainda estão em situações sofríveis (SASS; MINHOTO, 2010).

c) Quando os resultados de tais índices são usados pela mídia e pela política como informações objetivas e naturais, camuflando interesses específicos da racionalidade instrumental e técnica que fundamenta a sociedade econômica (SILVA, 2008; SASS; MINHOTO, 2010).

1.2.2 Educação como produto mensurado

Muito foi comentado sobre a 'qualidade' em educação como conceito complexo e de significados diversos, que decorrem do contexto sociocultural. Isso realmente pode ser observado, por exemplo, a partir do senso comum: para alguns, uma educação de qualidade seria aquela que mais aprova alunos nos vestibulares; para outros, aquela que reprova os 'maus alunos' ou que possui uma forte disciplina moral; ou então, a que possui professores que explicam bem o conteúdo e, por isso, possibilitam aos pais a garantia de um ensino pautado em concepções pedagógicas socialmente valorizadas, e assim por diante.

Enfim, o que se pode afirmar é que o conceito de 'qualidade' não é um campo temático tão unificado e óbvio quanto à política dos indicadores acredita ser. Por isso mesmo que, perante essa diversidade conceitual, torna-se necessário para a administração política realçar um elemento comum, pelo qual os diversos usos do conceito de qualidade convergem. Para Beisiegel (2005, p. 7), este aspecto comum pode ser identificado a partir da ideia de 'desempenho'.

Qualidade de ensino é matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. Em diferentes aspectos, alunos, professores, escolas e até mesmo sistemas de ensino têm sido examinados sob o ponto de vista dos respectivos

desempenhos.

Surgem então os complicadores: compreendida como ‘desempenho’, a qualidade passa a ser naturalmente aceita como um ‘produto’ obtido por meio da escolarização, que, por sua vez, organiza-se em torno de metas que devem ser cumpridas. Com isso, em vista deste contexto, fica claro o quanto as avaliações em larga escala ganham em relevância e centralidade, uma vez que a divulgação dos resultados depende justamente da tecnologia da mensuração, interpretados à luz das metas estabelecidas.

Um sistema nacional de avaliação deverá acompanhar os resultados alcançados, tanto no que se refere às metas como aos padrões. Através de indicadores que afirmam essas quantidades, o sistema de avaliação permitirá comparar o planejado com o observado e daí constatar ou não a eficiência e a eficácia da política educacional adotada (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 12-13).

Trata-se, portanto, de uma ‘cultura de avaliação’¹²⁰ que está cada dia mais em voga, o que demonstra uma gradual valorização no contexto da educação e sua ligação com as ideias de ‘qualidade’ e ‘eficiência’. A base legal desta concepção encontra-se no artigo 9º da LDB, o qual indica à União o dever de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2013, p. 13).

Nesta direção, promover a qualidade da educação toma como significado a capacidade de medi-la a partir de avaliações padronizadas e segundo determinados critérios preestabelecidos pela administração política, em vista de benefícios que se dirigem ao desenvolvimento da esfera econômica de uma nação. Para a UNESCO, dentre os objetivos da melhoria da educação, encontra-se “desenvolver a

¹²⁰ “Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação das elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros. [...] Foi essa cultura que se desenvolveu em torno dos processos avaliativos no cotidiano escolar e que, apesar das amplas discussões sobre a questão, permanece até hoje, tendo deixado uma forte marca na vida das pessoas e na representação que fazem da avaliação. Então, o fato de os processos avaliativos estarem sempre presentes no ambiente escolar, em todos os níveis, faz com que as pessoas se reportem de imediato a esse tipo de avaliação quando se fala em avaliação educacional, restringindo seu significado” (GATTI, 2002, p. 17).

capacidade para medir, monitorar e avaliar a qualidade da educação nos aspectos que afetam as condições da aprendizagem (infraestrutura, livros didáticos, tamanho de turmas), seus processos (idioma, tempo de instrução) e seus resultados” (UNESCO, 2009, p. 4). Compartilhando esta mesma concepção, o Banco Mundial também tem como ação “concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6). Isso assinala não só o caráter reducionista da qualidade da educação à condição de produto mensurável, como também deixa às claras o viés econômico-utilitarista que está na base do conceito de ‘qualidade’¹²¹. Esta estreita relação entre ‘qualidade’ e ‘mensuração do desempenho’ pode ser encontrada, por exemplo, no chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como estratégia administrativa do governo, o SAEB apresenta-se como um conjunto de avaliações de larga escala que visa monitorar o processo de ensino das escolas municipais, estaduais e federais. Aplicado pela primeira vez em 1990 – porém, oficializado somente em 1994 pela Portaria nº 1795 –, o SAEB tem como principal objetivo “contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma *cultura avaliativa* que estimule a *melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados*” (BRASIL/MEC, 1994, p. 20767, grifo nosso).

A partir de 2005, através da Portaria nº 931, o SAEB passou por uma primeira reestruturação, redimensionando o seu processo avaliativo não mais em torno de uma avaliação, mas de duas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB manteve as mesmas características do antigo SAEB (motivo pelo qual ainda é chamada por este nome em suas divulgações), continuando o processo de avaliação amostral e oferecendo resultados apenas para os estados, regiões e Brasil. Já a ANRESC, conhecida também como ‘Prova Brasil’, inaugurou um processo de avaliação mais detalhado, de caráter censitário, promovendo assim

¹²¹ Essa visão está presente em muitos textos internacionais e nacionais. Por exemplo, para a UNESCO, “economistas desenvolveram uma diversidade de modelos e idéias para explicar diferenças em taxas de crescimento entre os países, ressaltando, invariavelmente, a importância do capital humano” (UNESCO, 2005, p. 42). No contexto brasileiro, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* também afirma: “tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social” (MEC/BRASIL, 2007, p. 22).

resultados para cada escola, cada município, estados, regiões e Brasil (BRASIL/MEC, 2005, p. 17).

A vinculação de ambas as avaliações à ótica do desempenho e da mensuração da qualidade, pode ser resumida nos seus principais objetivos: enquanto a ANEB “tem como objetivo principal avaliar a *qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira*”, a ANRESC, tem como tarefa “avaliar a *qualidade do ensino* ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”, como também “contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma *cultura avaliativa* que estimule a melhoria dos *padrões de qualidade e equidade* da educação brasileira e *adequados controles sociais de seus resultados*” (BRASIL/MEC, 2005, p. 17, grifo nosso).

No entanto, recentemente, no ano de 2013, o SAEB sofreu outra reestruturação pela Portaria nº 482, ao incluir uma terceira avaliação externa de larga escala: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Assim como as outras avaliações, a ANA também tem como meta principal “avaliar a *qualidade, a equidade e a eficiência* (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas” (BRASIL/MEC, 2013a, p. 17, grifo nosso). Desta forma, o atual SAEB é composto por três avaliações em larga escala:

Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada Prova Brasil): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual” (BRASIL, 2013b, p. 5-6).

Como se pode notar, as portarias de cada uma das três avaliações

ênfatizam claramente o conceito de mensuração do desempenho como condição básica para o alcance da qualidade na educação. Contra esta concepção, alguns pesquisadores configuram a avaliação não apenas como processo de aferição de notas, mas como diagnóstico processual (LUCKESI, 2008). Pestana (1998, p. 69), por exemplo, apresenta uma concepção de avaliação não apenas dependente da dimensão do “produto” (do conteúdo), mas também de outras dimensões tão importantes quanto, como o “contexto” em que ocorre o ensino e a aprendizagem, o “processo” de aprendizagem e os “insumos” utilizados.

Dimensão	Indicador/variável	Instrumento de avaliação
Produto	Desempenho do aluno, em termos de: *Aprendizagem de conteúdos; *Desenvolvimento de habilidade e competências.	Questões de provas.
Contexto	*Nível socioeconômico dos alunos; *Hábitos de estudo dos alunos; *Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores; *Tipo de escola; *Grau de autonomia da escola; *Matriz organizacional da escola.	Questionário para: *alunos; *professores; *diretores.
Processo	*Planejamento do ensino e da escola; *Projeto pedagógico; *Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos; *Utilização do tempo pedagógico; *Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	
Insumo	Infraestrutura (adequação, manutenção e conservação): *espaço físico e instalações; *equipamentos; *recursos e materiais didáticos.	Questionário sobre as condições da escola.

Fonte: PESTANA, 1998, p. 64.

Ainda segundo Pestana (1998), a inclusão destas três dimensões na avaliação torna-se fundamental para determinar aquilo que se conhece como ‘equidade’ na oferta escolar, pois quando as escolas possuem infraestruturas semelhantes, isto é, quando os insumos são bem distribuídos, se poderão pensar avaliações padronizadas, como também determinar até ponto os serviços educacionais estão sendo efetivamente democratizados.

Duas observações podem ser feitas da argumentação acima: se, por um lado, um sistema de avaliação não pode realmente ficar preso apenas na dimensão do ‘produto’ sem levar em conta processos e condições materiais, por outro lado, corre-se de cair no outro extremo, isto é, em eleger a equidade de insumos como

condição administrativa suficiente para a reorientação democrática do sistema avaliativo – solução esta que, além de permanecer presa ao campo de ação empresarial¹²², coloca-se como uma solução ingênua, pois a realidade escolar brasileira está longe de ter uma igualdade de recursos materiais (SASS; MINHOTO, 2010). Veja, por exemplo, os resultados do Censo Escolar de 2012, no que diz respeito à disposição da infraestrutura nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública e privada do Brasil:

Números de escolas por Região, segundo os Recursos disponíveis
Ensino Fundamental – Rede Pública e Privada (Brasil – 2012)

Região Geográfica	Escolas – Rede Pública						Escolas – Rede Privada					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível (%)				
		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à Internet	Lab. de informática	Dep. de vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de esportes		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à Internet	Lab. de informática	Dep. de vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de esportes
Brasil	122.176	42,2	45,8	48,6	17,6	30,2	21.989	84,4	90,5	58,9	32,4	54,8
Norte	20.008	22,9	20,9	24,3	8,6	12,8	1.142	79,7	88,3	47,7	37,5	50,4
Nordeste	54.840	25,5	28,2	34,3	11,8	11,0	8.504	82,1	82,8	40,4	33,3	34,4
Sudeste	27.888	67,9	74,7	72,0	23,8	58,0	9.173	82,8	95,5	71,4	21,3	67,0
Sul	14.158	75,7	79,3	80,3	32,8	64,3	1.636	98,3	99,0	82,5	56,5	84,5
Centro-Oeste	5.822	60,5	77,3	76,9	36,9	50,5	1.534	94,5	96,0	70,9	64,8	66,0

Fonte: INEP, 2013, p. 36

Da tabela acima, observa-se: a) levando em consideração as diferenças percentuais existentes entre as regiões brasileiras, nota-se que as escolas das regiões Norte e Nordeste são as que possuem os menores resultados. Enquanto no Sul 75,7% das escolas têm ‘biblioteca/sala de leitura’, no Norte apenas 22,9% das escolas contam com este recurso – uma diferença de 52,8 pontos percentuais. Noutras palavras, das 20.008 escolas presentes na região Norte do país, somente 4.582 escolas dispõem de bibliotecas ou salas de leituras. Enquanto o Sudeste tem 72% de suas escolas com ‘laboratório de informática’, o Nordeste tem apenas 34,3% de suas escolas com este mesmo recurso – uma diferença percentual de 37,7

¹²² Segundo Silva (2008, p. 200), esta concepção chama a atenção “para a ênfase com que se tomam os resultados (*outcomes*) e produtos (*outputs*) escolares, assim como os custos e insumos necessários à ampliação ou manutenção da rede escolar (*inputs*) nas discussões e análises da qualidade em educação, pautadas pelo inequívoco viés da ‘eficiência’, numa perspectiva conjunta de ‘planejamento educacional e econômico’”.

pontos percentuais. Ou seja, das 54.840 escolas do Nordeste, 36.030 ainda não possuem laboratórios de informática.

b) Levando em consideração as diferenças percentuais entre público e privado, os resultados não são menos alarmantes: enquanto na rede pública do Norte somente 22,9% das escolas possuem ‘bibliotecas e salas de leitura’ – o menor percentual do Brasil –, na rede privada este número salta para 79,7%, resultado este que está acima de qualquer porcentagem referente à disponibilidade deste recurso (biblioteca e sala de leitura) na rede pública. O mesmo acontece com as regiões que apresentam percentuais elevados: enquanto na rede pública do Sul 79,3% das escolas possuem ‘acesso à internet’, na rede privada a disponibilidade deste recurso atinge 99%.

Em vista destas análises, pode se questionar o seguinte: como aplicar, por exemplo, os mesmos testes de alfabetização e letramento para realidades tão diferentes? Ora, se nem todos os alunos possuem as mesmas oportunidades e circunstâncias de rendimento escolar satisfatório, logo, as avaliações padronizadas perdem o seu caráter pedagógico e tendem a exercer também um papel ideológico ao utilizar um conceito de qualidade que é acessível apenas para uma parcela das escolas brasileiras¹²³.

Além disto, outro aspecto problemático também ronda a política do desempenho mensurado: como converter em práticas pedagógicas efetivas os resultados apresentados pelo SAEB? Pela maneira como as avaliações externas estão organizadas, percebe-se que ainda existe uma distância muito grande entre os índices percentuais e o seu real uso como prática de intervenção pedagógica na escola. Para alguns autores (BAUER e SILVA, 2005; VIANNA, 2002), os resultados do SAEB não chegam à escola e ao professor naquilo que é mais importante em sua prática pedagógica. Ou seja, pelo seu caráter técnico e complexo, os resultados do SAEB oferecem poucas informações que possam servir de subsídios para uma reflexão do processo pedagógica em sala de aula.

¹²³ Lembrando, todavia, que assim como os ‘produtos’ (notas), os ‘insumos’ (infraestrutura) também são apenas aspectos parciais e mensuráveis da avaliação escolar. Há muita coisa na educação que não depende somente da infraestrutura. Exemplo disso pode ser identificado no caso do Ensino Médio brasileiro, que, apesar de possuir uma infraestrutura melhor que as escolas do Ensino Fundamental, porém, foi considerado o nível de escolarização que obteve o menor crescimento na média nacional do IDEB (INEP, 2013, p. 37). Ora, isso só pode indicar que a ‘qualidade’ em educação não depende somente de questões mensuráveis, mas também de ‘contextos’ e ‘valores’ decorrentes do ‘processo’ de escolarização local.

O grande problema do Saeb é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores (VIANNA, 2002, p. 136).

De fato, apesar de marcar eventuais flutuações de aumento e declínio das médias de proficiência em matemática e língua portuguesa, de modo geral, percebe-se certa estagnação nos resultados apresentados pelo SAEB dos anos de 1995 a 2011. Veja:

SAEB – Média de proficiência em Matemática – Brasil (1995-2011)

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
5º EF	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4	193,5	204,3	209,6
9º EF	253,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5	247,4	248,7	250,6
3º EM	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3	272,9	274,7	273,9

Fonte: INEP¹²⁴

SAEB – Média de proficiência em Língua Portuguesa – Brasil (1995-2011)

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
5º EF	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3	175,7	184,2	190,6
9º EF	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9	234,6	244,0	243,0
3º EM	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6	261,4	268,8	267,6

Fonte: INEP¹²⁵

Com exceção dos resultados do 5º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que as médias de proficiência de matemática e língua portuguesa de 2011 estão abaixo das médias de 1995. Ora, como justificar uma satisfatória implementação de práticas pedagógicas efetivas a partir dos resultados do SAEB, se a maioria das médias de 2011 nem sequer superam as primeiras médias de 1995? E não se faz referência à estagnação das médias do SAEB num curto tempo de 4 anos, mas em um período de 16 anos – quase duas décadas sem o progresso real das próprias médias estabelecidas pelo sistema.

¹²⁴ INEP. **Resultados SAEB**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

¹²⁵ INEP. **Resultados SAEB**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

Por este motivo, segundo outros autores (LOCATELLI, 2002, p. 9), o SAEB não tem como objetivo principal subsidiar diretamente as práticas pedagógicas no interior da escola, mas monitorar a ‘qualidade’, ‘equidade’ e ‘efetividade’ da educação de modo externo, como também repassar para a administração pública da educação as principais informações para a avaliação de seus próprios projetos, proporcionando assim, a divulgação dos resultados e dos fatores contextuais a eles relacionados. No entanto, para Bauer e Silva (2005, p. 143), se de fato o SAEB não tem como meta oferecer informações para o ambiente interno das escolas, então se conclui uma certa contradição interna no SAEB ou ao menos a falta de clareza na divulgação dos seus objetivos, uma vez que alguns documentos oficiais sugerem a utilidade deste sistema de avaliação para o ambiente de sala de aula¹²⁶.

Dentre as questões metodológicas do SAEB, merece destaque a chamada *Teoria da Resposta ao Item (TRI)*¹²⁷, introduzido em 1995 como a principal ferramenta metodológica para a avaliação em larga escala. A partir de então, modificaram-se “as orientações das matrizes que subsidiam e norteiam o que e como será aferido o nível de aprendizagem dos alunos” (BAUER; SILVA, 2005, p. 138), cuja principal consequência foi a formulação, em 1997, das matrizes curriculares de referência, que, baseadas nas concepções de ‘competências’ e ‘habilidades’ cognitivas¹²⁸, deram origem aos conhecidos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

¹²⁶ Como é o caso, por exemplo, do *Relatório Nacional do SAEB de 2001*: “Neste relatório, além da escala comum, serão apresentados os níveis interpretados para cada uma das séries, isoladamente, tanto para Língua Portuguesa, quanto para Matemática. Esta forma de apresentação *atende a pedidos de professores de todo o Brasil*, servindo para uma análise mais acurada das habilidades já desenvolvidas pelos alunos nos diversos níveis em cada série, possibilitando, ainda, um olhar mais crítico para as competências e as habilidades que já deveriam ter sido, mas não foram construídas nas séries avaliadas” (BRASIL/MEC, 2002, p. 18, grifo nosso).

¹²⁷ “A adoção, nesta metodologia de avaliação [isto é, no SAEB], da Teoria de Resposta ao Item – TRI permitiu a obtenção de resultados de desempenho cognitivo dos alunos comparáveis mesmo que eles tenham respondido a cadernos de teste diferentes. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos, cuja origem remonta a década de 1950, mas que somente começou a ter maior aplicabilidade nos anos 1980, graças ao rápido desenvolvimento da metodologia estatística e computacional. A TRI modela a probabilidade de o aluno acertar o item em função de características do item e de uma variável latente (não observável) do aluno que representa sua proficiência (habilidade). Uma das propriedades da TRI é a invariância dos parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados, e dos parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens, exceto pela escolha de origem e escala e portanto ambos são arbitrados” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 20).

¹²⁸ “Entende-se por *competências cognitivas* as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (PESTANA et al., 1999, p. 9).

(PCNs). Com isso, começou-se a veicular com mais intensidade a discussão em torno de determinados parâmetros comuns, através dos quais seria possível debater sobre qualidade em educação.

Para Silva (2008, p. 208), apesar de aparentemente apresentar um interesse teórico no que diz respeito à descrição do desempenho escolar, as definições de ‘competências’ e ‘habilidades’ estão mais orientadas para um caráter de conveniência do que científico, pois o contexto de divulgação de tais concepções não está voltado para a pesquisa científica, mas para a orientação prática de determinadas políticas educacionais e o monitoramento de certos processos escolares¹²⁹. Nas palavras de Azanha (2006, p. 164), “definições são explicitações de significado de palavras, termos, símbolos num determinado contexto. Nesse sentido restrito, definições devem ser avaliadas pela função ou propósito a que visam no contexto considerado”. Ou seja, nenhuma definição é capaz de captar a essência absoluta de algo, muito menos as definições de habilidades e competências no âmbito da qualidade da educação.

Desta maneira, o SAEB posiciona-se como um mecanismo de monitoramento estratégico para a mensuração do desempenho – e não para os processos pedagógicos –, compreendido como resposta imediata sobre o que deve ser popularmente aceito e divulgado como ‘qualidade’ em educação. Observe a seguinte afirmação contida no *Plano de Desenvolvimento da Educação*: “a Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica” (BRASIL/MEC, 2007, p. 20). Mais que um diagnóstico do que precisa ser aprimorado no processo, a afirmação acima acaba promovendo, de maneira consciente ou não, uma compreensão da avaliação em larga escala como instrumento descobridor de uma pretensa ‘qualidade’ objetiva – que na realidade não existe, enfatizando assim, cada vez mais, a avaliação como mecanismo legislador do que deve ou não ser considerado como ‘qualidade’ em educação. Em síntese, esse logro demonstra um agir estratégico daquilo que é previamente considerado como ‘qualidade’, ideia esta que desmonta a ‘ocultação’ ideológica do *a priori* técnico-administrativo que se faz

¹²⁹ “Não cabe, pois, avaliá-las como se fossem definições científicas. Não o são. A referência, no caso das competências, a ‘modalidades estruturais da inteligência’ é irrelevante do ponto de vista científico, pois é óbvio que, no contexto, essa referência não se vincula a nenhuma teoria explícita de inteligência no corpo da psicologia. Trata-se apenas de encaminhar, aliás confusamente, um propósito para o ensino. É, pois, em termos dos programas práticos que pretendem vincular que essas definições devem ser avaliadas” (AZANHA, 2006, p. 165).

presente no momento em que a avaliação é teoricamente configurada, em vista da estandardização de determinadas metas e objetivos.

Esta maior formalização [avaliativa] tem relações evidentes com a emergência do chamado *Estado-avaliador* e com a disseminação de uma nova gestão pública, onde a definição prévia de objetivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais. Não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* [responsabilização e prestação de contas] em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas (AFONSO, 2009, p. 18).

Para alguns autores (NÓVOA, 2004; TRAVERSINI e BELLO, 2009; AFONSO, 2009), a avaliação da qualidade promove um processo que, dentre outras coisas, realça a “responsabilização” e a “prestação de contas” de determinadas tarefas transferidas para o campo educacional (AFONSO, 2009), a “verificabilidade” e a “auditoria” promovidos pelos órgãos oficiais do governo (TRAVERSINI e BELLO, 2009)¹³⁰ e, por consequência, o “comparativismo” das próprias políticas educacionais no cenário internacional (CUSSÓ; D’AMICO, 2005). De fato, é através da mensuração estatística que o sistema não só mantém suas políticas, mas permitem novas estratégias de intervenção. Nisto consiste, justamente, a opinião de Nóvoa (2004, p. 10), ao argumentar que a estatística não promove apenas um simples relato, mas a construção de categorias de pensamento que possibilitam novas formas de administração e planejamento. Para Traversini e Bello (2009, p. 148), “ao tratar a estatística como uma tecnologia de poder e de governo, uma maquinaria da ordem, podemos perceber o quanto ‘o domínio dos números é politicamente composto e o domínio da política é numericamente feito’”.

Foucault, em curso ministrado no *Collège de France (Segurança, Território e População)*, afirma que a mensuração estatística é a ciência e a linguagem por excelência do governo. Como mecanismo de controle das relações de poder na sociedade, o governo exerce na atualidade, através da estatística, exatamente o mesmo controle social que exerciam os governos autoritários do fim da idade média e dos séculos XVI e XVII, ao quadricular e sitiar, por exemplo, determinadas regiões afetadas por pestes e outras doenças: o que fazer, quem poderia sair ou entrar, com

¹³⁰ “Os programas devem ter a condição de verificabilidade, daí a necessidade de se tornarem auditáveis, conseqüentemente, plausíveis de mensuração e comparação em que o saber estatístico fornece as condições necessárias” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 150).

quem ter contato etc. A única diferença é que, nos questionários atuais, deseja-se saber quantas pessoas foram afetadas, suas idades, classe social etc. (FOUCAULT, 2008, p. 14). Ou seja, o governo exprime seus interesses essencialmente através de mensurações:

Quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é precisamente o que na época se chama 'estatística'. Etimologicamente, a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam num Estado num momento dado. [...] Não mais, portanto, corpus de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (FOUCAULT, 2008, p. 365)

Assim, como tradução das próprias políticas educacionais que a embasam, a mensuração da qualidade desempenha uma racionalidade técnico-administrativa que só tende a colocar em evidência as formas de interferência do Mundo Sistêmico sobre as esferas culturais. Para Traversini e Bello (2009, p. 149),

[...] se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos.

Não é o caso, obviamente, de simplesmente cancelar a administração política na educação, mas sim de reintegrar outras formas de racionalidade no âmbito educacional que não estejam pautadas somente nos mecanismos do dinheiro e do poder. Na opinião de Habermas, o desenvolvimento da racionalização unilateral (instrumental) não é decorrente do processo de autonomização das esferas sociais (política e economia) e culturais (ciência, moral e arte), segundo suas próprias lógicas de funcionamento; pelo contrário, só há a possibilidade de reificação dos mecanismos de integração social quando os interesses administrativos se sobrepõem às formas reflexivas da cultura, ditando-lhe regras de conduta:

A racionalização unilateral e a reificação da prática comunicativa cotidiana não são frutos da disjunção entre formas de organização dos subsistemas controlados por meios e pelo mundo da vida, mas da penetração de formas da racionalidade econômica e administrativa em esferas de ações que resistem à transferência para os meios 'dinheiro' e 'poder', uma vez que se especializam na tradição cultural, na integração e na educação social, ficando na dependência do entendimento como mecanismo de coordenação da ação (HABERMAS, p. 597).

A implicância instrumental das avaliações em larga escala não está, portanto, relacionada à função diagnóstica e prognóstica dos indicadores; é preciso que continuem cumprindo o seu papel, de modo a divulgar à sociedade democrática uma noção de que é ou não possível traçar como meta, como também indicar quais fragilidades podem ser debatidas publicamente num horizonte dialógico e comunicativo¹³¹. Como afirma Pestana (1998, p. 67), há um grande debate sobre o fato de a educação não “acontecer no vazio”, mas a partir de “condições iniciais da aprendizagem de um indivíduo”, que, por sua vez, são determinadas pela educação e pela escola. Daí a importância do SAEB, bem como sua política de base, pela qual se tornou possível, através de comparações e análises, contextualizar algumas variáveis para a avaliação da educação.

O que se questiona não é a utilização destes instrumentos, mas a interpretação sistêmica que faz da qualidade da educação a partir deles. Medir o desempenho dos alunos é o equivalente que medir a qualidade da educação? Noutras palavras, o caráter instrumental reside exatamente na pretensão de delimitar a qualidade da educação, como se os resultados amostrais ou censitários fossem compreendidos como uma descrição precisa da realidade escolar, simplificada e padronizada em favor do desenvolvimento econômico.

A questão que se coloca no âmbito nacional sobre a predominância de formas de *accountability* [prestação de contas e

¹³¹ Ao promover uma crítica à ação estratégica do Mundo sistêmico, Habermas não quer excluir a possibilidade de uma integração sistêmica; pelo contrário, ele mesmo admite que as sociedades são formadas também por mecanismo sistêmicos. “Sociedades modernas são integradas não somente através de valores, normas e processos de entendimento, mas também sistematicamente, através de mercados e do poder administrativo. Dinheiro e poder administrativo constituem mecanismos da integração social, formadores de sistema, que coordenam ações de forma objetiva” (HABERMAS, 1997b, p. 61). Os mecanismos sistêmicos são próprios do processo de modernização da sociedade, como também são necessários para a estabilidade da sociedade. O que se questiona é a interferência do Sistema nas práticas reflexivas das esferas culturais.

responsabilização] baseadas em exames nacionais ou em testes estandardizados, também se coloca, com as devidas especificidades, no contexto internacional. Com efeito, estamos a viver uma época de ‘comparativismo globalizador’ caracterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados académicos dos estudantes), indicadores esses que se constituem em si mesmos como um pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação (AFONSO, 2009, p. 24).

Enfim, a concepção da qualidade em educação, como sinónimo de desempenho escolar – aferida por testes e escores padronizados –, termina por reduzir o conceito de qualidade como ‘produto’ pensado previamente pela indústria da educação¹³². Além do que, esta estratégia não deixa de ser uma forma de responsabilização transferida para as escolas que, perante os resultados classificatórios em *rankings*, coloca-se na obrigação de permanentemente prestar contas de suas próprias ações pedagógicas: “a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e *performances* dos estudantes” (AFONSO, 2009, p. 21).

Isso cria uma cultura de controle e intervenção que prioriza muito mais os resultados do que os processos e procedimentos pedagógicos intramuros da escola; ou melhor, desde que os alunos consigam bons desempenhos nos exames nacionais e os índices de aproveitamento das competências e habilidades cognitivas não caiam nas estatísticas e nos *rankings*, os procedimentos passam a ser desejáveis e eficientes. Obviamente que, perante esta concepção, a figura do professor fica em segundo plano, enquanto os índices ganham cada vez mais autonomia, independência e centralidade. Noutras palavras, a qualidade dos processos pedagógicos não é avaliada por si mesma, mas pelos resultados que tais processos produzem.

¹³² Ao observar o termo ‘indústria da educação’, torna-se quase impossível não lembrar do conhecido conceito de ‘indústria cultural’. Lembrando Adorno e Horkheimer (2006, p. 113), ao afirmar que “a indústria cultural não sublima, mas reprime” – pois possibilita ao indivíduo a liberdade de compra, porém, ao mesmo tempo, o obriga a permanecer no círculo vicioso do consumo –, porque não adaptar esta ideia na vigente concepção de mensuração da qualidade: a administração sistêmica oferece à educação uma parcial autonomia sobre os procedimentos adotados na escola e na sala de aula, desde que os índices de inclusão subam e os alunos consigam se sair bem nos exames nacionais. Ou seja, ao mesmo tempo em que não sublima, também reprime.

A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontarem-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa concepção de escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também vêm seguindo a mesma linha; clama-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que sua eliminação permita redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar (AZANHA, 1995, p. 173).

Para Afonso (2009, p. 17), existem pelo menos seis fatos sociais que ajudam a explicar o consenso cultural em torno da validade e autonomia das avaliações em larga escala e seus respectivos indicadores mensuráveis:

a) Quando a crise dos sistemas educacionais se agravou em alguns países, atribuída supostamente a certos métodos pedagógicos e reforçada mais ainda pelas repercussões sociais decorrentes de estudos comparativos dos resultados escolares em âmbito internacional (*rankings*), surgiu uma enorme pressão para intensificar a criação de novas políticas de avaliação.

b) Com a apropriação neoliberal da educação, que transformou a ideia de qualidade em conceito mercadológico de venda, cresceu de modo rápido o interesse pela divulgação e pelo marketing dos resultados mensuráveis, que, por sua vez, são dependentes dos processos de avaliação em larga escala.

c) Na ocasião em que o Estado tornou-se o principal mecanismo regulador da economia – característica específica do Capitalismo Tardio –, o que gerou uma crescente intervenção administrativa nas esferas culturais por meio da definição de metas educacionais, os processos de avaliação educacional foram cada vez mais implementados como instrumentos ideológicos de controle social.

d) Com a redução do Estado de bem estar social, que resultou na racionalização dos custos e investimentos públicos, permitindo assim uma maior participação da sociedade civil, a avaliação e a mensuração foram exigidos como conseqüências do processo de autonomia e descentralização.

e) A partir do momento em que os cidadãos tomaram consciência de que exercem a democracia e a cidadania através do direito à informação do que ocorre

na *res publica*, torna-se esperado a valorização dos processos de avaliação.

f) Quando as políticas de controle passaram a ser sustentadas pela aplicação de testes estandardizados validados pela racionalidade técnico-científica, percebeu-se melhor o caráter da técnica e ciência como ideologia, como também da preponderância destes instrumentos de avaliação nos sistemas avaliativos de âmbito nacional e internacional.

CAPÍTULO II – RAZÃO MODERNA E AGIR COMUNICATIVO

“Sugeri que o paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir”.

(HABERMAS, 2002a, p. 413-414)

Pelo que foi apresentado no capítulo anterior, há vários indícios que comprovam a interferência sistêmica na educação, principalmente no que diz respeito ao discurso estratégico e econômico que visa controlar o currículo escolar através pretensa avaliação da qualidade educacional – interferência esta que é próprio das sociedades de Capitalismo Tardio. No entanto, se ficou claro a colonização do Sistema sobre as formas de reprodução simbólica no campo educacional – inerentes ao Mundo da Vida –, não menos evidente também é a consciência de insatisfação por parte de algumas esferas culturais que se sentem coagidas pelo monitoramento sistêmico. Neste sentido, precisa-se não apenas vencer a adaptação por meio da resistência, mas também promover formas de debates públicos para o estabelecimento de ações sociais que beneficiem tanto os mecanismos de integração social, como também os de integração social.

Porém, há um problema: para promover qualquer discussão pública, antes de qualquer coisa, será preciso pensar nas formas, critérios e espaços no qual o debate deverá acontecer. Algo é certo: todo mecanismo sistêmico, por si mesmo, tende a manter de forma padronizada e regular sua atuação perante o entorno; neste sentido, só será possível pensar em formas democráticas de debate se houver a proposta de novas formas discurso que delimite a ação do sistema ao seu lugar de origem e, a partir dele, juntamente com outras formas de discurso, possa então integrar as discussões coletivas acerca do pode ou não ser significativo para a transmissão da cultura, inserção social e formação da personalidade.

Para isso, a proposta é fazer uso do referencial teórico de Jürgen Habermas, em especial da sua teoria do agir comunicativo, que precisa ser compreendida não apenas como uma teoria linguística, mas também como uma forma específica de organização racional, cujo fim é promover uma crítica da modernidade, sem com isso, desfazer-se dela. E qual a importância disso para a educação? Ora, é a partir do diagnóstico dos possíveis modos de racionalidade que formam a modernidade,

que se poderá refletir sobre quais matrizes racionais estão presentes ou ausentes na educação – pois, pensar nos modos de alienação ou emancipação da modernidade, implica diretamente em refletir nos mecanismos que possibilitaram a concretização de tais aspectos nas mais variadas esferas culturais, dentre elas, a educação.

No início da década de 80, Habermas provocou inúmeros rumores no meio acadêmico ao pronunciar um dos seus jargões mais conhecidos: “modernidade – um projeto inacabado” (HABERMAS, 2002a, p. 1). Esta afirmação levantou inúmeras críticas e ressalvas por parte dos chamados pensadores neo-estruturalistas¹³³, como também abriu um horizonte de debate que veiculava a hipótese de se resgatar um modelo válido de modernidade ainda não inaugurado satisfatoriamente.

Inicialmente, pode-se dizer que a teoria habermasiana da modernidade trata-se de um grande projeto reconciliador presente, ao menos, em três sentidos:

a) como pensamento que traz em si uma firme crítica em relação às patologias da sociedade moderna em seu desenvolvimento instrumental, diagnosticando por fim uma grave insuficiência do conceito de ‘racionalidade’.

b) como inauguração de uma racionalidade comunicativa, que visa o entendimento e o acordo mútuo, consensual e voluntário mediante o paradigma¹³⁴ da intersubjetividade.

c) como apresentação de uma teoria da modernidade não mais nos moldes do paradigma da consciência objetivante, mas a partir de uma livre e descentrada interação linguística entre sujeitos (intersubjetividade), que, por sua vez, insere-se numa abrangente teoria social que afirma a existência de aprendizagens cumulativas que a sociedade tem capacidade de desenvolver através do livre ‘agir comunicativo’, contrapondo-se assim ao pensamento cético pós-moderno que acredita na ruína e esgotamento total da razão moderna¹³⁵.

¹³³ Ou, como o próprio Habermas intitula no *Discurso Filosófico da Modernidade* (2002a), pensadores ‘pós-modernos anarquistas’ de tradição nietzschiana. Como integrantes deste seletivo grupo, pode-se identificar filósofos como Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Georges Bataille.

¹³⁴ Não é novidade que o termo ‘paradigma’ utilizado por Habermas vem do contexto científico, mais especificamente de Thomas Kuhn, no livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Nas palavras de Kuhn: “considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2007, p. 13). É claro que, para ser usado de modo adequado, Habermas adapta o uso do termo ‘paradigma’ para o âmbito da filosofia, identificando assim dois grandes paradigmas filosóficos: o paradigma da consciência (conhecimento) ou da subjetividade e o paradigma da comunicação (entendimento) ou da intersubjetividade (HABERMAS, 2002a). Será apoiado neste último que Habermas tentará esclarecer em que sentido a modernidade está falida ou não.

¹³⁵ É neste aspecto que, num primeiro momento, Rouanet afirma “que o novo racionalismo

Neste sentido, o tema ‘modernidade’ apresenta-se como ponto de partida da teoria de Habermas: levando em consideração as recorrentes interferências do Mundo Sistêmico nas esferas culturais – que por um lado provocou uma crise de legitimação, porém, por outro, ainda continua inovando formas ideológicas de controle sistêmico –, o autor não prevê a renúncia total da razão moderna (iluminismo), mas afirma a necessidade de um diagnóstico crítico da própria modernidade que, por conta da maneira instrumental como foi legitimada ao longo dos séculos XIX e XX, precisa agora ser redimensionada a partir de um novo tipo de racionalidade – a comunicativa –, que se apresenta, por sua vez, como capaz de suprir as carências e patologias ocorridas no Mundo da Vida.

2.1 DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MODERNIDADE

Como já mencionado anteriormente, a teoria do agir comunicativo de Habermas também tem como proposta o resgate do projeto da modernidade a partir de seus próprios critérios normativos: “a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade. A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios” (HABERMAS, 2002a, p. 12). Em outras palavras, a modernidade deve sim ser criticada – continuando, por este lado, o projeto da Escola de Frankfurt – com os meios fornecidos pela própria dialética da Razão¹³⁶, porém, sem correr o risco de cair em nenhum dos extremos do iluminismo ortodoxo ou do pós-modernismo de tradição nietzscheana, ao qual afirma que nem a razão totalizante do primeiro, nem o desconstrucionismo antimoderno do segundo são capazes de apresentar soluções satisfatórias (ARAÚJO, 1996, p. 173).

Para início de conversa, isso quer dizer que, por um lado, o pensamento de Habermas não faz uma ruptura radical com a modernidade, muito menos prescinde das promessas contidas no projeto de autolegitimação dos tempos modernos. Contudo, por outro lado, também não permanece na letargia crítica em face aos inúmeros desenvolvimentos ideológicos, seja do dogmatismo iluminista seja do

[habermasiano] exige uma razão capaz de crítica e autocrítica” (ROUANET, 1987, p. 12).

¹³⁶ Legitimidade da modernidade a partir de seus próprios critérios normativos é uma idéia que Habermas retirou de Hegel. Cf. HABERMAS, 2002a, p. 12; 24-33.

ceticismo pós-moderno¹³⁷. É justamente neste sentido que se encontra a afirmação de Touraine (1999, p. 40), quando diz que “a crítica da ideologia modernista não deve conduzir à volta do que ela destruiu”. Ou seja, nas palavras de Habermas, “em vez de ultrapassar a modernidade, ela [isto é, sua teoria crítica] retoma o contradiscurso inerente à modernidade, retirando-o da linha de combate sem saída entre Hegel e Nietzsche” (HABERMAS, 2002a, p. 432).

Desta maneira, a mudança proposta por Habermas é, na realidade, uma mudança categorial ou paradigmática no conceito de razão e ação¹³⁸. Trata-se de uma original contribuição que tem como objetivo passar da então dominante filosofia da consciência, de tradição kantiana (relação sujeito-objeto), para uma filosofia da linguagem voltada ao entendimento (relação sujeito-sujeito). Em sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*, o autor fala deste projeto:

Sugeri que o paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir. Hegel e Marx não efetuaram a mudança de paradigma; por sua vez, Heidegger e Derrida, na tentativa de ignorar a metafísica da subjetividade, permaneceram presos à intenção da filosofia primeira. Também Foucault desviou-se do ponto a partir do qual analisaria de forma tríplice a pressão para a duplicação aporética do sujeito auto-referencial, em direção a uma teoria do poder que se revelaria um beco sem saída. [...] *O que está esgotado é o paradigma da filosofia da consciência. Se procedermos assim, certamente devem se dissolver os sintomas de esgotamento na passagem para o paradigma do entendimento recíproco* (HABERMAS, 2002a, p. 413-414, grifo nosso).

Pelo trecho citado, percebem-se dois horizontes possíveis: um orientado para o conhecimento das coisas de modo instrumental e outro voltado para o entendimento comunicativo e intersubjetivo. Foi justamente no primeiro paradigma, isto é, o da consciência (representada pela figura de um sujeito capaz de conhecer e dominar a realidade objetiva), que ao longo da história moderna a ciência e a técnica atuaram de forma reducionista e levaram a razão a um processo de instrumentalização e ‘coisificação’, tornando-se com isso meio de poder e

¹³⁷ Por ‘pós-modernos’, segundo Habermas (2002a), entende-se tanto o pós-modernismo neoconservador de tradição hegeliana (de direita), como também o pós-modernismo anarquista de tradição nietzscheana. Para mais informações, confira o Quadro C nos Anexos.

¹³⁸ Conceito este fundamentado no 2º Wittgenstein, formalizado conceitualmente pela passagem da filosofia da linguagem objetivista para a filosofia da linguagem pragmática.

dominação (MENEZES, 2006, p. 42)¹³⁹.

Para Habermas o foco deste ‘atrofiamento’ da razão moderna pode ser identificado no gradual e autossuficiente processo de modernização social, que, através da legitimação racional-burocrática da política e da economia, vai aos poucos se separando da modernidade cultural, que se torna aparentemente obsoleta e instrumentalizada¹⁴⁰. Com isso, baseado em Weber, que ao falar da racionalização da modernidade não descreve apenas um desencantamento da cultura ocidental, mas também um desenvolvimento das sociedades modernas, Habermas parte da premissa de que não seria justo identificar apenas na modernização social a legítima representação do projeto da Modernidade: juntamente com a racionalização das esferas sociais, surge também e de modo autônomo um aparato cultural ligado às expressões simbólicas do mundo objetivo (ciência), social (moral) e subjetivo (arte), chamado de Modernidade Cultural.

Seguindo uma tipologia crítica presente em ao menos duas de suas obras¹⁴¹, Habermas (1992; 2002a) afirma que o projeto da modernidade deve-se orientar através de um debate aberto a três formas de conservadorismo ou críticas contra o modernismo: ao pré-modernismo de tradição neoaristotélica dos velhos conservadores (Leo Strauss, Hans Jonas e Robert Spaemann), ao pós-modernismo

¹³⁹ Touraine, em sua *Crítica da Modernidade*, como num ímpeto de indignação, questiona a idéia de modernidade nos seguintes termos: “a humanidade, empurrada pelo progresso, perguntar-se-á se ela não perde a alma, se ela não a vende ao diabo em troca da dominação da natureza” (TOURAINÉ, 1999, p. 64). Para lembrar o célebre trecho do *Novum Organum* de Francis Bacon: “O homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza. [...] Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece” (BACON, 1999, p. 33).

¹⁴⁰ “A teoria da modernização efetua sobre o conceito weberiano de ‘modernidade’ uma abstração plena de consequências. Ela separa a modernidade de suas origens – a Europa dos tempos modernos – para estilizá-la em um padrão, neutralizado no tempo e no espaço, de processos de desenvolvimento social em geral. Além disso, rompe os vínculos internos entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental, de tal modo que os processos de modernização já não podem ser mais compreendidos como racionalização, como uma objetivação histórica de estruturas racionais” (HABERMAS, 2002a, p. 5).

¹⁴¹ São elas: “*Modernidade: um projeto inacabado*”, de 1980, e “*O Discurso Filosófico da Modernidade*”, publicado em 1985. Todavia, há uma diferença tipológica nas duas obras. Na primeira obra, Habermas (1992, p. 99-123) identifica a existência de três correntes conservadoras com a seguinte tipologia: **a) Pré-modernismo** dos velhos conservadores; **b) Pós-modernismo** dos neoconservadores; **c) Antimodernismo** dos jovens conservadores. Ou seja, como se pode observar há apenas um grupo intitulado como ‘pós-moderno’. No entanto, cinco anos depois, em sua segunda obra, Habermas (2002a, p. 3-8; 63; 73-84) sente a necessidade de refazer a tipologia anterior e identificar com mais cuidado não apenas um, mas dois grupos ‘pós-modernos’: **a) Pré-modernismo** dos velhos conservadores; **b) Pós-modernismo neoconservador** dos hegelianos de direita; **c) Pós-modernismo anarquista** dos jovens conservadores. Optou-se na dissertação pela segunda tipologia. Para mais informações, confira o Quadro C nos Anexos.

de tradição hegeliana dos neoconservadores (Daniel Bell, Carl Ritter, Ernst Forsthoff e Arnold Gehlen) e, enfim, ao pós-modernismo anarquista de tradição nietzscheana dos jovens conservadores (Foucault, Lyotard, Derrida e Bataille). E será justamente em torno da aceitação ou recusa da Modernidade Cultural que se constituirá o debate em torno destes três grupos e da Modernidade como um todo.

Na opinião de Habermas, para o primeiro grupo, o pré-modernismo, fica claro uma postura aquém do projeto moderno: procurando preservar-se de qualquer contaminação da razão moderna, nega tanto a validade do pensamento cultural moderno, como também o processo de modernização social e instrumental que daí decorreu. Além do que, buscando refugiar-se na autoridade de modelos anteriores à modernidade (ou seja, no neoaristotelismo), observa com certa desconfiança o declínio da razão objetiva (ou substantiva) e o seu gradual processo de desagregação em suas diferentes esferas culturais autônomas (ciência, moral e arte). Logo, para tais representantes, a modernidade deve ser negada porque ela nunca existiu satisfatoriamente.

Os antigos conservadores nem sequer se deixam contaminar pela modernidade cultural. Acompanham com desconfiança a degradação da razão substancial, a diferenciação de ciência, moral e arte, a moderna compreensão do mundo e sua racionalidade apenas em procedimento, recomendando (onde Max Weber vira a recaída na racionalidade material) uma volta a posições anteriores à modernidade. Um certo sucesso é desfrutado, sobretudo, pelo neoaristotelismo, que hoje se deixa estimular pela problemática ecológica da renovação de uma ética cosmológica. Nesta linha, que se inicia com Leo Strauss, têm-se, por exemplo, trabalhos interessantes de Hans Jonas e Robert Spaemann (HABERMAS, 1992, p. 121-122).

Esta opção por um discurso caracteristicamente metafísico, próprio de tais representantes da tradição neoaristotélica, fica evidente na clássica afirmação de Robert Spaemann (1996, p. 14): “não há ética sem metafísica”. Noutra ocasião, Spaemann (1992, p. 122-123) defende a tese de que o conceito de absoluto da ontologia clássica deve ser compreendido como condição imprescindível para justificar a categoria da dignidade humana¹⁴².

¹⁴² Para Spaemann, o discurso antimetafísico, materialista e ateu não é capaz de dar conta de todas as exigências necessárias do conceito de dignidade humana, pois, por mais que admita a possibilidade de autonomia do sujeito, perde sua razão de ser ao possibilitar a desconstrução de padrões considerados como inegociáveis. “La idea de dignidad humana encuentra su fundamentación

Ainda na esteira da tradição metafísica e aristotélica, Leo Strauss critica acima de tudo o subjetivismo moderno, que, segundo ele, ao transpor para o foro pessoal os juízos morais, acaba por anular qualquer referência impessoal e ontológica como critério de avaliação do bem e do mal: “the crisis of modernity reveals itself in the fact, or consists in the fact, that modern western man no longer knows what he wants – that he no longer believes that he can know what is good and bad, what is right and wrong” (STRAUSS, 1989, p. 81)¹⁴³. Em correspondência a Karl Löwith, em 15 de agosto de 1946, Leo Strauss enfim toma partido não apenas por uma opção metafísica, mas também por uma postura decididamente pré-moderna¹⁴⁴:

One cannot overcome modernity with modern means, but only insofar as we also are still natural beings with natural understanding; but the way of thought of natural understanding has been lost to us, and simple people such as my self and those like me are not able to regain it through their own resources: we attempt to learn from the ancients (STRAUSS, 1983, p. 107)¹⁴⁵.

Já o segundo grupo, o pós-modernismo neoconservador, não possui uma oposição total à Modernidade, mas apenas com relação à Modernidade Cultural: “esta despedida neoconservadora da modernidade refere-se, portanto, não à dinâmica desenfreada da modernização social, mas sim à superfície de uma autocompreensão cultural da modernidade aparentemente ultrapassada”

teórica y su inviolabilidad en una ontología metafísica, es decir, en una filosofía de lo absoluto. Por eso el ateísmo despoja a la idea de dignidad humana de fundamentación y, con ello, de la posibilidad de autoafirmación teórica en una civilización. [...] La presencia de la idea de lo absoluto en una sociedad es una condición necesaria – aunque no suficiente – para que sea reconocida la incondicionalidad de la dignidad de esa representación de lo absoluto que es el hombre” (SPAEMANN, 1992, p. 122-123).

¹⁴³ **Tradução nossa:** “A crise da modernidade revela-se no fato, ou consiste no fato, do homem ocidental moderno não saber mais o que quer – que ele não acredita que pode saber o que é bom e mau, o que é certo e errado” (STRAUSS, 1989, p. 81).

¹⁴⁴ Sobre o pessimismo moderno, no livro *An Introduction to Political Philosophy*, Leo Strauss escreve o seguinte: “The intention of the modern development was, of course, to bring about a higher civilization, a civilization which would surpass all earlier civilizations. Yet the effect of the modern development was different. What has taken place in the modern period has been a gradual corrosion and destruction of the heritage of Western civilization” (STRAUSS, 1989, p. 268).

¹⁴⁵ **Tradução nossa:** “Não se pode superar a modernidade com meios modernos, mas somente na medida em que também nós ainda somos seres naturais com entendimento natural; mas [o problema é que] a maneira de pensar do entendimento natural foi perdida para nós, e as pessoas simples, como eu e aqueles que me são semelhantes, não são capazes para recuperá-la através de seus próprios recursos: tentamos aprender com os antigos” (STRAUSS, 1983, p. 107).

(HABERMAS, 2002a, p. 7).

Para isso, conforme a citação acima, tais autores tentam promover um conceito otimista de modernização social, desconectando-a, em sua relação interna, com a autocompreensão cultural, vista aqui como falida e saturada, restando assim, como sinal de emancipação moderna, apenas a *autopoiesis* do progresso técnico e social. Arnold Gehlen, em seu texto *Sobre a Cristalização Cultural*, é bem claro ao caracterizar a cultura moderna como ‘cristalizada’: “Ich exponiere mich also mit der Voraussage, dass die Ideengeschichte abgeschlossen ist, und dass wir im Post-histoire” (GEHLEN, 1963, p. 323)¹⁴⁶. E tenta justificar essa afirmação do seguinte modo:

Wenn Sie diese bisher gegebene Zustandsanalyse für annähernd richtig halten, so haben Sie bereits den Beleg für das, was ich ‘kulturelle Kristallisation’ nenne. [...] Ich fand aber brauchbar und würde vorschlagen, mit dem Wort Kristallisation denjenigen Zustand auf irgendeinem kulturellen Gebiet zu bezeichnen, der eintritt, wenn die darin angelegten Möglichkeiten in ihren grundsätzlichen Beständen alle entwickelt sind. Man hat auch die Gegenmöglichkeiten und Antithesen entdeckt und hineingenommen oder ausgeschieden, so dass nunmehr Veränderungen in den Prämissen, in den Grundanschauungen zunehmend unwahrscheinlich werden. [...] Wenn Sie diese Vorstellungen haben, werden Sie selbst in einem so erstaunlich bewegten und bunten Bereich, wie dem der modernen Malerei, im Grunde der Dinge Kristallisation wahrnehmen (GEHLEN, 1963, p. 321)¹⁴⁷.

Enfim, para o terceiro grupo, o pós-modernismo anarquista, há também a recusa total da modernidade, mas, diametralmente oposto ao primeiro grupo, concretiza tal recusa numa postura que está para além da modernidade (ou seja, na procura pelo ‘outro da razão’). Com isso, não é preciso sequer ocorrer o desacoplamento entre modernização e racionalidade, pois admitem não apenas o

¹⁴⁶ **Tradução nossa:** “Estou expondo a previsão de que a história das ideias está terminada e que já chegamos à pós-história” (GEHLEN, 1963, p. 323).

¹⁴⁷ **Tradução nossa:** “Se você fizer uma análise aproximadamente correta do estado [cultural], então terá a prova daquilo que eu chamo de ‘cristalização cultural’. [...] Por isso achei útil e gostaria de sugerir o uso da palavra cristalização para este estado [saturado] em qualquer campo cultural, que ocorre quando todas as possibilidades nele contidas foram realizadas em seus elementos fundamentais. As possibilidades contrárias e as antíteses já foram desenvolvidas e assimiladas, de modo que agora se tornam cada vez mais improváveis as alterações das suas premissas. [...] Se você tem noção dessas ideias, então perceberá, mesmo que num domínio surpreendentemente agitado e multicolorido, como o da pintura moderna, basicamente essa cristalização” (GEHLEN, 1963, p. 321).

fim da modernidade cultural, mas também da modernização social, compreendidas aqui como grandes ideologias ou formas concretas da dominação instrumental.

No entanto, entre os teóricos que não consideram que tenha ocorrido um desacoplamento entre modernidade e racionalidade, a ideia da pós-modernidade apresenta-se sob uma forma política totalmente distinta, isto é, sob a forma *anarquista*. Reclamam igualmente o fim do esclarecimento, ultrapassam o horizonte da tradição da razão, da qual a modernidade europeia entendeu outrora fazer parte, e fincam o pé na pós-história. Mas, diferente da neoconservadora, a despedida anarquista dirige-se à modernidade *como um todo* (HABERMAS, 2002a, p. 7).

Isso quer dizer que, se para os pré-modernos a modernidade deve ser totalmente recusada porque ela nunca existiu de modo pleno, para os pós-modernos anarquistas ela deve ser igualmente negada, mas por conta de que sua atuação já não existe mais como sinônimo de esclarecimento; ou seja, noutras palavras, a modernidade não representa mais o programa esclarecedor de ‘saída para a maioria’, mas sim o de ‘permanência na minoria’ por meio de narrativas ideológicas que não visam outra coisa senão promover a dominação. Sobre essas grandes narrativas ideológicas (ou metanarrativas), Jean-François Lyotard, em *A Condição Pós-Moderna*, propõe uma ruptura com a modernidade em todos os seus aspectos, formulada na recusa de qualquer narrativa (especulativa ou emancipatória) que julgue ser superior e capaz de controlar outras formas de saber¹⁴⁸. Já nas páginas iniciais da obra afirma o seguinte: “simplificando ao extremo, considera-se que o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas” (LYOTARD, 1989, p. 12). Por isso propõe não apenas a quebra de confiança em torno de tais narrativas, como também um progressivo esforço de deslegitimação das mesmas:

Na sociedade e na cultura contemporâneas, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber põe-se noutros termos. A grande narrativa perdeu a sua credibilidade, qualquer que seja o modo de unificação que lhe está consignado: narrativa especulativa, narrativa de emancipação. [...] É

¹⁴⁸ “Não há nenhuma razão para pensar que seja possível determinar metaprescrições comuns a todos esses jogos de linguagem e que um consenso sujeito à revisão, como o que reina num dado momento na comunidade científica, possa englobar o conjunto das metaprescrições que regulam o conjunto dos enunciados que circulam na colectividade” (LYOTARD, 1989, p. 129).

preciso, antes de mais, os germes de ‘deslegitimação’ e de niilismo que eram inerentes às grandes narrativas do século XIX, para compreender como é que a ciência contemporânea podia ser sensível a estes impactos muito antes de eles ocorrerem (LYOTARD, 1989, p. 79-80).

Todavia, partindo de uma crítica da herança e tradição pós-hegeliana, como também retomando o projeto dos jovens hegelianos¹⁴⁹, Habermas acredita que destronar acriticamente toda a razão moderna de sua capacidade emancipatória, intersubjetiva e, portanto, consensual, seria retroceder nos processos de emancipação da sociedade e desautorizar sua caracterização autocrítica e democrática sob o disfarce de uma concepção apocalíptica do pensamento filosófico cultural:

Não importa o nome fundamental, com o qual ela [filosofia] se apresenta agora, se como ontologia fundamental, crítica, dialética negativa, desconstrução ou genealogia: esses pseudônimos não são de modo algum disfarces sob os quais aparece a figura tradicional da filosofia; antes, a roupagem dos conceitos filosóficos serve para encobrir um fim da filosofia precariamente dissimulado (HABERMAS, 2002a, p. 76).

A crítica que deve ser retomada é que o pensamento de recusa à modernidade (seja ele de vertente ‘pré’ ou ‘pós-moderna’) julga exercer um papel crítico desligado da modernidade cultural, mas que, porém, em seu desenvolvimento reflexivo, acaba se movendo através dos pressupostos conceituais da própria modernidade. Isso cria uma série de contradições performativas¹⁵⁰ que comprometem seriamente a sua própria ação crítica: seja como uma razão que

¹⁴⁹ Habermas (2002a, p. 63; p. 73-85) identifica três correntes da herança pós-hegeliana: **a) hegelianos de esquerda** (ou jovens hegelianos), chamados de pró-modernistas devido a sua integração com a modernidade; **b) hegelianos de direita**, chamados de pós-modernistas neoconservadores; **c) anarquistas** de tradição nietzscheana, identificados como pós-modernistas anarquistas. Para mais informações, confira o Quadro D nos Anexos.

¹⁵⁰ Luiz Reppa, tradutor de *O Discurso Filosófico da Modernidade*, explica o significado deste termo. “A noção de contradição performativa foi introduzida no campo da Teoria Crítica por Jürgen Habermas, apoiando-se em Karl-Otto Apel, tanto para fundamentar o conceito de racionalidade comunicativa como para o exercício da crítica filosófica. Nos dois casos, ela se refere à contradição em que se envolve todo aquele que nega a possibilidade da racionalidade comunicativa. Essa contradição surge, porque o que nega está sempre atribuindo validade para seus proferimentos, validade que é impensável sem o conceito de racionalidade comunicativa. Ou seja, ele nega a validade que é ao mesmo tempo pressuposta por ele em sua fala. É nesse sentido que ela é uma contradição performativa. [...] A contradição performativa pode ser descrita, então, como uma contradição entre o que é dito e o como é dito” (REPPA, 2008, p. 295).

continua exercendo sua atividade mesmo depois de ter sido relegada à condição de falida e ideológica; ou como uma razão que critica radicalmente a razão moderna, mas que, ao fazer isso, compromete os seus próprios fundamentos racionais; ou enfim, como uma razão que quer ultrapassar os seus conceitos inerentes, mas que não consegue debater sem eles.

Em todo caso, não podemos descartar a priori a suspeita de que o pensamento pós-moderno se arroga meramente uma posição transcendental, quando, de fato, permanece preso aos pressupostos da autocompreensão da modernidade, os quais foram validados por Hegel (HABERMAS, 2002a, p. 08).

No entanto, a camuflada tese do conservadorismo contramoderno é mais complexa do que uma simples *aporia* interna. Para Habermas (2002a, p. 467), “a crítica radical da razão paga um alto preço pela despedida da modernidade”. De fato, as consequências desta atitude podem ser devastadoras. Mais do que uma contradição performativa, percebe-se, de modo discreto e implícito, um forte conservadorismo na postura de recusa à modernidade cultural: ao desarmar as propostas de emancipação moderna, considerada unicamente como instrumentalização do poder, o pensamento conservador não ataca, por exemplo, diretamente a política ou a economia, mas desautoriza as condições críticas e necessárias para um descentrado debate político e econômico no âmbito da própria racionalidade que o mantém. Com isso, anula-se a autocritica e deixa a sociedade à mercê da livre atuação da lógica do mercado e do interesse instrumental, conservando assim, como consequência, o sistema que oprime (*status quo*):

Não é possível lutar contra a modernidade repressiva senão usando os instrumentos de emancipação que nos foram oferecidos pela própria modernidade: uma razão autônoma, capaz de desmascarar as pseudolegitimações do mundo sistêmico, uma ação moral autodeterminada, que não depende de autoridades externas, e uma ação política consciente, baseada em estruturas democráticas que pressupõem uma razão crítica e uma vontade livre. Deixar de ver essa dialética da modernidade, reduzindo-a, em bloco, a sua vertente perversa, é privar-se dos meios de resistir à perversão. Demitir-se da modernidade é a melhor forma de deixar intacta a modernidade repressiva (ROUANET, 1987, p. 25-26).

Logo, decretar o fim da modernidade cultural pelo fato dela ser

inadequadamente confundida como ‘modernização instrumental’ é privar-se dos meios necessários para conter os ataques da própria repressão instrumental. Por isso que, ao retomar o projeto da modernidade, Habermas também não hesita em promover uma crítica da modernidade: buscar a despedida da modernidade nada mais é do que um subterfúgio para rebelar-se contra ela, numa autêntica forma de discurso contra-esclarecimento (HABERMAS, 2002a, p. 8).

Em síntese, a despedida da modernidade cultural não deve ser outra coisa senão uma atitude conservadora, pois suas ideias desarticulam as propostas de emancipação moderna¹⁵¹, identificadas especialmente através de três ações muito ligadas: a) reduz equivocadamente toda a dialética da modernidade cultural a uma mera expressão de poder e dominação (própria apenas da vertente da modernização instrumental e técnica e não da modernidade como um todo); b) por ser concebida erroneamente apenas como dominação instrumental, a modernidade cultural acaba se tornando um horizonte ultrapassado, requisitando assim uma chamada pós-história; c) por fim, como consequência, acaba-se anulando a crítica contra a legítima vertente repressiva e instrumental que de fato colonizou o mundo cultural (HABERMAS, 2002a).

Noutros termos, a crítica habermasiana não tem receio algum em identificar o progresso tecnológico e instrumental, de tradição modernista, como um meio de repressão social (HABERMAS, 2012a, p. 267); porém, também busca extrair do próprio contexto da modernidade a sua proposta de inauguração de uma racionalidade diferenciada (HABERMAS, 2002a, p. 414). Não é a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que dominou instrumentalmente toda a sociedade ocidental ao longo dos últimos dois séculos. Logo, o diagnóstico final da modernidade não prevê um excesso ou um abuso da razão ao longo da história moderna, mas uma insuficiência de racionalidade, aquém de suas reais potencialidades:

Só então a crítica ao pensamento controlador da razão centrada no sujeito apresenta-se sob uma forma determinada – a saber, como uma crítica ao ‘logocentrismo’ ocidental, que não diagnostica uma demasia, mas uma insuficiência da razão (HABERMAS, 2002a, p. 432).

¹⁵¹ Como, por exemplo, o esclarecimento, a emancipação do sujeito como ser racional, o sujeito como fim em si mesmo, a liberdade e a possibilidade da vida social etc.

Com isso, inevitavelmente, para o resgate de uma teoria da modernidade não mais restrita à racionalidade instrumental, torna-se necessário a introdução de um novo conceito de racionalidade até então não explorado adequadamente, diferente daquele que vigorou ao longo da modernidade: trata-se de uma racionalidade comunicativa, que implica na *descentralização* do paradigma instrumental sujeito-objeto para aquele paradigma em que os agentes da comunicação, participantes de uma mesma comunidade semântica¹⁵², têm por objetivo chegar expressamente a um entendimento cooperativo, consensual e voluntário (MENEZES, 2006, p. 90).

Enfim, o objetivo de Habermas é dar continuidade ao projeto da modernidade a partir do enfoque comunicativo e do consenso intersubjetivo, capaz de retomar o processo de emancipação iniciado nas esferas da ciência, da moral e da arte, mas que, porém, foram historicamente sufocadas e colonizadas pelo sistema econômico e político: “penso que antes deveríamos aprender com os desacertos que acompanharam o projeto da modernidade, com os erros dos ambiciosos programas de superação, ao invés de dar por perdidos a própria modernidade e seu projeto” (HABERMAS, 1992, p. 118).

2.2 UM NOVO CONCEITO DE RACIONALIDADE

Como tentativa de retomada do projeto da modernidade, Habermas procura apresentar um conceito de razão usando a expressão ‘racional’ como fio condutor. Para o autor, o termo racionalidade, apesar de ser frequentemente confundido como conhecimento, tem menos a ver com o saber em si mesmo do que com a capacidade de aplicá-lo e usá-lo nas inúmeras ações e manifestações simbólicas:

Sempre que usamos a expressão ‘racional’, supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber. A estrutura de nosso saber é proposicional: opiniões podem ser representadas explicitamente sob

¹⁵² Por comunidade semântica, entende-se aquele espaço, linguisticamente mediado, onde as pessoas participam e compartilham conscientemente das mesmas situações de sentido e de ação em suas relações, sendo assim capazes de entrar em consenso umas com as outras por fazerem parte do mesmo horizonte de sentido. Em síntese, trata-se de um conjunto de pontos de interesse comum, compartilhados conscientemente pelos integrantes daquele grupo de fala.

a forma de enunciados. Pretendo assumir como pressuposto esse conceito de saber, sem maiores explicações, pois racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber* (HABERMAS, 2012a, p. 31)¹⁵³.

Isso quer dizer que, para Habermas, o conceito de ‘racionalidade’ está intimamente ligado à ideia de ‘ação’, podendo assim chamar de racional aquele sujeito capaz de falar e agir em vista da consecução de tal saber e de sua aplicação, que, em tese, é sempre falível e passível de crítica: “por ‘racionalidade’ entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível” (HABERMAS, 2002a, p. 437).

A partir de então decorre uma característica essencial para a concepção de agir comunicativo, que o diferencia inclusive da ação estratégica voltada para fins unilaterais e individuais, isto é, sua abertura à crítica, ao diálogo e, por isso, sua possibilidade de acordo comunicativo e de consenso comum. Sobre isso, confira as palavras do próprio autor:

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica [isto é, finalística] dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portando, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990, p. 72).

Com isso, quando um sujeito, numa determinada situação, age racionalmente, quer dizer que tanto sua ação como sua expressão, ambas inerentemente simbólicas, podem ser criticadas ou fundamentadas: “o consenso sobre algo mede-se pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica” (HABERMAS, 1990, p. 77). É justamente esta característica que confere ao discurso a comunicabilidade e o consenso.

Logo, por poder ser fundamentada ou criticada, cuja natureza pressupõe a aceitabilidade da pluralidade de vozes, a racionalidade comunicativa (como ação e

¹⁵³ Idéia esta que aparece em outros inúmeros escritos do autor, como por exemplo, na obra *Pensamento Pós-Metafísico*: “a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam o saber” (HABERMAS, 1990, p. 69). Portanto, racionalidade é vista aqui como expressão e ação simbólicas.

aplicação intersubjetiva de um saber falível), não pode estar presa somente ao aspecto cognitivo-instrumental do mundo objetivo, mas deve também integrar em sua ação os aspectos prático-moral do mundo social e estético-expressivo do mundo subjetivo¹⁵⁴: “esse conceito de razão torna possível uma compreensão descentrada do mundo, que permite a adoção de várias atitudes – objetivante, normativa e expressiva – com relação aos diferentes ‘mundos’ – objetivo, social e subjetivo” (ARAÚJO, 1996, p. 65).

A integração destas três atitudes (objetivante, normativa e expressiva) entrecruzadas nas relações intersubjetivas de uma determinada comunidade semântica, integrará o Mundo da Vida¹⁵⁵ como aquele complexo simbolicamente estruturado, cuja natureza perpassa por diferentes formas de interações, encarnações e funções (HABERMAS, 1990, p. 99). No entanto, como defender um conceito integrador de razão comunicativa, ao mesmo tempo plural e consensual, sem cair nas malhas do relativismo ou do absolutismo?¹⁵⁶ Noutras palavras, como explicar a ideia da “unidade da razão na multiplicidade de vozes”¹⁵⁷?

Para Habermas (2012a, p. 159), o Mundo da Vida, como estrutura simbólica espontaneamente interacional das relações objetivas, sociais e subjetivas, com finalidade ao entendimento, implica aos atores do diálogo aquilo que ele identifica como ‘pretensões de validade’ do discurso intersubjetivo: “no agir orientado para o

¹⁵⁴ Lembra-se aqui que a instrumentalização das relações através do poder leva em consideração apenas o horizonte objetivo, própria do excesso da razão instrumental advindo do paradigma da consciência. Para quebrar esta redução relacional é preciso considerar também o horizonte social e subjetivo (particular). A partir da integração das três formas de relações no discurso é que se formará uma relação comunicativa e intersubjetiva nos moldes como Habermas engendra.

¹⁵⁵ Sobre a questão do Mundo da Vida, confira HABERMAS, 1989, p. 166-167; 1990a, p. 119-120; 2012b, p. 247-253.

¹⁵⁶ Sobre esse dilema entre relativismo e absolutismo, é conhecida a ideia de ‘antinomias da verdade’ de Albrecht Wellmer: “One might ask, for instance: If there is irresolvable disagreement about the possibility of justifying truth claims, about standards of argumentation or evidential support – for example, between members of different linguistic, scientific, or cultural communities – can I still suppose that there are, somewhere, correct standards, right criteria, in short, an objective truth of matter? Or should I rather think that truth is ‘relative’ to cultures, languages, communities, or even persons? While relativism (the second alternative) appears to be inconsistent, absolutism (the first alternative) seems to imply metaphysical assumptions. I will call this the antinomy of truth” (WELLMER, 1993, p. 109).

¹⁵⁷ “O primado metafísico da unidade perante a multiplicidade e o primado contextualista da pluralidade frente à unidade são cúmplices secretos. Minhas considerações caminham em direção à tese de que a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na formação de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem para a outra. E esta possibilidade do entendimento, assegurada apenas de modo processual e realizada de modo transitório, forma o pano de fundo para a variedade daquilo com que nos defrontamos na atualidade, sem que possamos compreendê-lo” (HABERMAS, 1990, p. 153).

acordo, apresentam-se implicitamente, ‘desde sempre’ pretensões de validade” (HABERMAS, 1983, p. 13). Em sua *Teoria do Agir Comunicativo*, também afirma essa ideia:

O entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quando à *validade* pretendida para suas exteriorizações, ou seja, à medida que reconhecem intersubjetivamente as *pretensões da validade* que manifestam reciprocamente (HABERMAS, 2012a, p. 191).

As pretensões de validade convertem-se em uma questão de extrema importância na teoria do agir comunicativo de Habermas, pois serão elas que alicerçarão a legitimidade do discurso intersubjetivo. Para tanto, é preciso responder quatro questões fundamentais em vista de uma melhor compreensão do conceito de razão comunicativa:

a) Qual a origem conceitual das pretensões de validade dentro da teoria do agir comunicativo?

b) Em que consistem concretamente as pretensões de validade e qual forma de agir elas implicam no discurso intersubjetivo?

c) De que maneira, o agir comunicativo, com suas respectivas pretensões de validade, insere-se no giro linguístico da filosofia contemporânea?

d) Qual o contraste existente entre um agir comunicativo baseado intersubjetivamente e um agir estratégico fundamentado de modo instrumental e teleológico?

Esclarecer tais questões implica justamente no redimensionamento do próprio conceito de razão moderna que Habermas deseja apresentar.

2.2.1 Origem Conceitual das Pretensões de Validade

Para compreender com clareza a ideia de pretensões de validade, primeiramente é preciso entender a justificativa conceitual para existência das mesmas. Isso equivale questionar: qual é enfim a origem ou raiz das pretensões de validade dentro do contexto da teoria do agir comunicativo? A resposta é bem simples: tais pretensões de validade (ou critérios de ajuste ou desajuste do discurso) estão ligadas àquelas três formas de relação ou ‘mundos’ possíveis presentes no

discurso: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo¹⁵⁸. Fora destas interações não há possibilidade de referência cognitiva para sustentar qualquer tipo de relação. Em *Teoria do Agir Comunicativo*, em seu primeiro volume, Habermas apresenta estes três possíveis mundos de interações simbólicas como realidades distintas que estão relacionadas às suas respectivas pretensões de validade:

São os próprios atores que procuram o consenso e o medem conforme a verdade, a correção e a veracidade; ou seja, são eles que distinguem *fit* ou *misfit* entre a ação de fala, de um lado, e os três mundos com que o ator estabelece relação por meio de sua exteriorização, de outro. Uma tal relação subsiste, respectivamente, entre a exteriorização – e o mundo objetivo (como conjunto de todas as entidades sobre as quais é possível haver enunciados verdadeiros); – e o mundo social (conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas); – e o mundo subjetivo (como conjunto de vivências do falante privilegiadamente acessíveis) (HABERMAS, 2012a, p. 192-193).

Isso implica dizer que um agir comunicativo deve ter como exigência fundamental a descentralização de dimensões unilaterais e dogmáticas, como foi o caso da dimensão objetiva que durante muito tempo vigorou na história da modernidade como o único critério, *per se* transcendental, validamente aceito para a delimitação do que é ou não racional, cultural, verdadeiro, moral etc. Todavia, o autor também não deseja constituir aqui uma apologia anticientífica. Pelo contrário, o agir comunicativo leva em consideração, no âmbito do discurso, a exigência simbólica do mundo externo e seu jogo de linguagem denotativo; o que, porém, não é próprio de sua natureza é justamente elegê-la (ela ou qualquer outra) como referência única para as pretensões de validade dos participantes de um discurso.

¹⁵⁸ Com relação à referência teórica aos três mundos apresentados, Habermas a retira de Karl Popper, originalmente das ideias proferidas à comunidade científica no colóquio *Epistemologia sem sujeito conhecedor*, em 1967. No colóquio Popper apresenta a realidade como possuidora de três mundos distintos e possíveis: “O principal desta palestra será o que costumo chamar, por falta de melhor nome, *‘terceiro mundo’*. Para explicar esta expressão, indicarei que, sem levar demasiado a sério as palavras ‘mundo’ ou ‘universo’ podemos distinguir os três mundos ou universos seguintes: primeiro, o mundo de objetos físicos ou de estados materiais; segundo, o mundo de estados de consciência ou de estados mentais, ou talvez de disposições comportamentais para agir; e, terceiro, o mundo de *conteúdos objetivos de pensamento*, especialmente de pensamentos científicos e poéticos e de obras de arte (POPPER, 1975, p. 108, grifo do autor).

2.2.2 Pretensões de Validade e suas respectivas formas de Ação Comunicativa

Definida a sua origem conceitual, pode-se então passar a próxima questão: em que propriamente consistem tais pretensões de validade e quais formas de agir elas implicam no discurso intersubjetivo? Como já apresentado anteriormente, em consonância com cada mundo e de modo inerente ao próprio ato linguístico, há a existência de pretensões de validade que dão o ajuste ou o desajuste dos atos de fala¹⁵⁹, logicamente segundo o consenso ou o dissenso combinado pelo grupo de atores presentes no discurso:

O conceito de acção comunicativa obriga-nos a considerar os actores também como locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objectivo, social e subjectivo, fazendo simultaneamente valer pretensões de validade recíprocas sujeitas a serem aceites ou contestadas. Os actores já não se referem linearmente a algo no mundo objectivo, social ou subjectivo, mas relativizam o seu enunciado sobre algo no mundo perante a possibilidade da sua validade ser contestada por outros actores. O entendimento funciona como mecanismo coordenador de acções de tal modo que os participantes de uma interacção chegam a acordo sobre a *validade* que reivindicam para os seus enunciados, ou seja, reconhecem no plano intersubjectivo pretensões de validade que fazem valer de forma recíproca (HABERMAS, 2010a, p. 153).

Não se trata mais de um só ator do discurso impor uma pretensão de validade, como que se a sua ‘voz’ fosse única (como acontece, por exemplo, na dimensão unilateral da relação sujeito-objeto), mas sim na possibilidade de um consenso ou acordo de validade que serão estipulados intersubjetivamente: “a

¹⁵⁹ O conceito dos “Atos de Fala” foi elaborado primeiramente por Austin e retomado sistematicamente por Searle. Segundo Trask (2004, p. 42), Atos de fala (*speech act*) é a tentativa de fazer alguma coisa simplesmente falando. Podemos fazer uma promessa, uma pergunta, ordenar ou exigir algo, fazer uma ameaça etc. Cada uma dessas coisas é um ato específico. Austin explica sua tese valendo-se de alguns exemplos: “(a) ‘Aceito (*scilicet*), esta mulher como minha legítima esposa’ – do modo que é proferido no decurso de uma cerimônia de casamentos. (b) ‘Batizo este navio com o nome de *Rainha Elizabeth*’ – quando proferido ao quebrar-se a garrafa contra o casco do navio. (c) ‘Lego a meu irmão este relógio’ – tal como ocorre em um testamento. (d) ‘Aposto cem cruzados como vai chover amanhã’. Estes exemplos deixam claro que proferir uma dessas sentenças (nas circunstâncias apropriadas, evidentemente) não é *descrever* o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar que o estou praticando: é *fazê-lo*. Nenhum dos proferimentos citados é verdadeiro ou falso; considero isto tão óbvio que sequer pretendo justificar. De fato, não é necessário justificar, assim como não é necessário justificar que ‘Poxa!’ não é nem verdadeiro nem falso. Pode ser que estes proferimentos ‘sirvam para informar’, mas isso é muito diferente. Batizar um navio é dizer (nas circunstâncias apropriadas) as palavras ‘Batizo etc.’. Quando digo, diante do juiz ou no altar, etc., ‘Aceito’, não estou relatando um casamento, estou me casando” (AUSTIN, 1990, p. 24-25).

sugestão que se apresenta então consiste em não definir mais semanticamente a pretensão de verdade, nem reduzi-la apenas à perspectiva do falante” (HABERMAS, 1990, p. 81). Somente a partir daí é que se poderá falar em discurso comunicativo, pois todos os atores estão de acordo com os pressupostos de validade que fundamentarão o diálogo intersubjetivo: “pretensões de validez formam o ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes” (HABERMAS, 1990, p. 81).

Noutras palavras, quando as pessoas buscam o consenso e o entendimento do discurso, ao mesmo tempo, também buscam e exprimem as pretensões de validade que autenticam as bases das diversas etapas da argumentação. Com a validação de pressupostos discursivos realizados e reconhecidos por todos os integrantes do discurso, não pode haver outro desfecho senão a comunicabilidade intersubjetiva. Serão estas pretensões de validade que coordenarão tais atos de fala:

É inerente, não à linguagem *per se*, mas à utilização comunicativa de expressões linguísticas, uma racionalidade peculiar que não pode ser reconduzida nem à racionalidade epistêmica do saber (como opinião da semântica da verdade clássica), nem à racionalidade orientada para fins de acção (como supõe a semântica intencionalista). Esta *racionalidade comunicativa* exprime-se na capacidade unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos locutores intervenientes, ao mesmo tempo, um mundo da vida intersubjectivamente partilhado e, com ele, o horizonte no qual todos se podem referir ao mesmíssimo mundo objectivo (HABERMAS, 2010b, p. 101).

Com isso, o conceito de racionalidade está intimamente relacionado aos processos de entendimento linguisticamente mediados entre sujeitos participantes de um discurso, capazes de falar, ouvir e levantar pretensões de validade inerentes aos seus próprios atos de fala. Mas quais seriam especificamente as pretensões de validade? A atitude comunicativa pressupõe a participação de outros sujeitos na interação linguística, apresentando, todos eles, de modo pronunciado ou não, quatro pretensões de validade: compreensibilidade, verdade (*Wahrheit*), correção (*Richtigkeit*) e sinceridade (*Wahrhaftigkeit*)¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Segundo Araújo (1996, p. 66), ao passo que a compreensibilidade diz respeito à própria exigência da fala, as três últimas pretensões de validade estão relacionadas aos três mundos de interação: verdade (mundo objetivo), correção (mundo social) e sinceridade (mundo subjetivo).

Um jogo de linguagem funcional, em que se procede à troca de actos da fala coordenados, é acompanhado por um “consenso de fundo”. Este consenso consiste no reconhecimento recíproco de pelo menos quatro pretensões de validade que locutores competentes têm de fazer valer mutuamente com cada um dos seus actos da fala: reivindica-se a *compreensibilidade* da expressão, a *verdade* do seu componente proposicional, a *correção* do seu componente performativo e a *sinceridade* da intenção expressa pelo locutor. Uma comunicação (não estratégica, isto é, que visa o entendimento) decorre sem perturbações se, e apenas se (com base num consenso “convencionado”) os sujeitos falantes/agentes:

- a) tornarem compreensível o sentido pragmático da relação interpessoal (que pode ser expresso sobre a forma de uma proposição performativa), assim como o sentido do conteúdo proposicional da sua expressão;
- b) reconhecerem a verdade do enunciado feito com o acto da fala (ou das pressuposições de existência do conteúdo proposicional nele referido);
- c) reconhecerem a correcção da norma, que o respectivo acto da fala executado é tido como cumprindo;
- d) não puserem em causa a sinceridade dos sujeitos envolvidos (HABERMAS, 2010b, p. 191).

Todavia, existem diferenças básicas entre essas quatro de pretensões de validade de um ato de fala. A primeira diferença está relacionada à distinção entre pretensões de validade discursivas e não discursivas: a verdade e a correção são dois tipos de pretensões discursivas (isto é, que estão suscetíveis, caso necessário, a serem revalidadas por argumentos discursivos), enquanto que a sinceridade, por sua vez, não pode ser fundamentada de maneira argumentativa, mas demonstrada na própria ação da fala do sujeito:

Nem todas as quatro pretensões de validade são de molde a serem revalidadas de forma discursiva. As pretensões de sinceridade só podem ser revalidadas em contexto de ação. [...] Se alguém exprime as suas intenções de uma forma sincera ou se limita a fingir as intenções imputadas nas suas expressões manifestas (comportando-se em boa verdade de uma forma estratégica) tem de demonstrar com base nas suas ações, desde que prolonguemos as interações com ele por um período suficiente de tempo. Por isso gostaria de distinguir a “sinceridade” como uma pretensão de validade não discursiva das pretensões de validade discursivas “verdade” e “correção” (HABERMAS, 2010b, p. 192).

A segunda diferença diz respeito à compreensibilidade: seria ela uma

pretensão de validade discursiva ou não discursiva? Para Habermas, apesar de estar presente no âmbito discursivo, existe algo distintivo na compreensibilidade que se torna impossível não ser notado: mais até do que uma pretensão de validade presente no âmbito e no decurso do ato de fala, na realidade, ela deve ser vista como uma exigência fundamental para toda e qualquer forma de comunicabilidade. Somente quando assegurada essa condição mínima de discurso, pode-se então levar em consideração as outras três pretensões de validade. Neste sentido, a compreensibilidade não deve ser classificada nem como discursiva nem como não discursiva, mas como condição para a própria comunicação:

As coisas passam-se de outro modo com a pretensão de compreensibilidade. [...] As pretensões de verdade e de correção funcionam, no discurso cotidiano e na interação, como pretensões que são aceites tendo em conta a possibilidade de, em caso de necessidade, serem revalidadas de forma discursiva. A compreensibilidade, pelo contrário, apresenta uma pretensão facticamente já revalidada, conquanto a comunicação em geral decorra sem perturbações; não se limita a ser uma promessa. Por isso, parece-me bem incluir a 'compreensibilidade' entre as condições da comunicação, e não entre as pretensões de validade feitas valer *na* comunicação, sejam elas discursivas ou não discursivas (HABERMAS, 2012b, p. 192-193).

Assim, na prática do discurso comunicativo está o reconhecimento mútuo que acontece através das pretensões de validade criticáveis, com finalidade ao entendimento intersubjetivo, como pode ser observado em *Verdade e Justificação*: “a racionalidade comunicativa corporifica-se em jogos de linguagem em que os envolvidos tomam posição em relação a pretensões de validade criticáveis” (HABERMAS, 2004, p. 121). Concepção análoga também é apresentada neste trecho de *Pensamento Pós-Metafísico*:

O entendimento linguístico funciona como mecanismo coordenador da ação, da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validade criticáveis (HABERMAS, 1990, p. 130).

Quando o consenso acontece de imediato, ou seja, quando há o assentimento imediato do auditor ao ato de fala do locutor, o discurso comunicativo

se processa espontaneamente sem maiores complexidades; no entanto, quando há a rejeição de alguma das partes, há então o processo de argumentação mais rigoroso, pelo qual se busca o consentimento das pretensões de validade, sem com isso ceder à força coerciva do melhor argumento (ARAÚJO, 1996, p. 67).

Na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto a partir de fora e nem ser forçado por uma das partes – seja através da intervenção direta na situação da ação, seja indiretamente, através da influência calculada sobre os enfoques proposicionais de um oponente. Aquilo que se obtém visivelmente através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram ‘contactos’ (HABERMAS, 1990, p. 72).

Portanto, aquele sujeito que age comunicativamente, isto é, segundo pretensões de validade estipuladas intersubjetivamente, não está preocupado em agir somente em vista do mundo objetivo, social ou subjetivo, mas sim em direção do entendimento discursivo (via uma interação simbólica) entre sujeitos capazes de falar e agir comunicativamente, integrando no mesmo discurso, as várias funções da linguagem.

Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. No caso de processos de entendimento mútuo linguísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros, pretensões de validade, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se referem a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado (HABERMAS, 2003c, p. 79).

No entanto, se a razão é compreendida por Habermas como uma ação, falta então esclarecer os possíveis aspectos racionais do agir que estão em consonância com cada referência de mundo presente nos atores da fala. Dos inúmeros conceitos de ação empregados pelas teorias sociológicas, Habermas afirma existir apenas quatro como básicas: o agir teleológico, o agir normativo (ou regulado por normas), o agir dramático e o agir comunicativo.

O modelo de racionalidade decorrente do agir teleológico está relacionado à referência do mundo objetivo e pressupõem relações simbólicas objetivantes entre um ator e um mundo de estados de coisas, próprios da natureza externa. O modelo teleológico do agir está voltado para a decisão ou escolha de determinados meios para empregá-los de modo adequado, podendo, porém, tornar-se estratégico quando um dos atores tenta integrar em sua ação simbólica o cálculo utilitarista de meios e fins para a conquista de êxitos específicos¹⁶¹.

Em vista de pressupostos ontológicos, podemos classificar o *agir teleológico* como conceito que pressupõe *um* mundo, a saber, o mundo objetivo. O mesmo vale para o conceito de *agir estratégico*. Aí tomamos como ponto de partida ao menos dois sujeitos que estejam agindo voltados a um fim e concretizem seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros atores, e pela via da influência de outros atores (HABERMAS, 2012a, p. 168-169).

A forma de racionalidade advinda do agir normativo diz respeito ao mundo social e pressupõe relações normativas entre um ator e um mundo de relações interpessoais (objetivas e sociais) que estão legitimamente regradas e justificadas entre si, no qual os atores, para os quais as normas são válidas, integram um mesmo contexto social. O modelo normativo do agir não está orientado para um ator solitário, cercado de outros atores ao redor, mas a um grupo social que orienta suas ações em vista de normas e valores comuns. Por isso, pelo fato das normas expressarem um acordo comum de uma comunidade semântica, é normal que seus membros expressem expectativas no que tange ao cumprimento da norma, já que se trata de comportamentos e papéis sociais generalizados¹⁶².

Em vista de suas pressuposições ontológicas em sentido mais amplo, podemos classificar o *agir regulado por normas* como um conceito que pressupõe *dois mundos*: o mundo objetivo e o mundo social. O agir adequado à norma pressupõe que o ator possa distinguir em sua situação acional os componentes fácticos dos componentes normativos, ou seja, distinguir condições e meios, de um lado, e valores, de outro (HABERMAS, 2012a, p. 173-174).

Já o tipo de racionalidade proveniente do agir dramático está associado ao mundo subjetivo e pressupõe relações expressivas entre um ator e um conjunto

¹⁶¹ Confira também HABERMAS, 2012a, p. 167-170.

¹⁶² Confira também HABERMAS, 2012a, p. 170-174.

de vivências pessoais, próprias da natureza interna, que, obviamente, tem acesso de modo privilegiado. O modelo dramático do agir, que segundo Habermas foi introduzido pela primeira vez em 1956 por E. Goffman, ao apresentar o conceito da ‘autorrepresentação cotidiana’¹⁶³, não se refere nem a um ator solitário, muito menos a um grupo social, mas aos participantes de uma determinada interação, cujo objetivo se baseia no desvelar de uma subjetividade autorrepresentada aos olhos de um público que o observa. Por isso, é comum a este modelo de racionalidade que os atores monitorem, de modo recíproco, suas próprias subjetividades de modo a estilizar determinadas vivências endereçadas a determinados espectadores, que, por sua vez, pode assumir traços de uma racionalidade estratégica na medida em que o ator não considere mais os espectadores como público, mas como adversários¹⁶⁴.

Por isso me parece correto classificar o *agir dramático* como um conceito que pressupõe *dois mundos*, a saber: um mundo interior e um mundo exterior. Externações expressivas encenam a subjetividade delimitando-a em relação ao mundo exterior; em face desse mundo, em princípio o ator apenas pode assumir um posicionamento objetivador. E isso vale, distintamente do que ocorre no caso do agir regulado por normas, não só para objetos físicos, mas também para objetos sociais (HABERMAS, 2012a, p. 180).

Mas é importante lembrar que essas três formas de ação (teleológica, normativa e dramática), apesar de válidas e necessárias para o discurso intersubjetivo – pois é impossível que os atores participantes de um discurso não levem em consideração as premissas interacionais do mundo objetivo, social e subjetivo –, não justificam um agir comunicativo quando, encerradas em si mesmas, são consideradas de modo separado e com finalidades próprias, de modo a fazer

¹⁶³ “A perspectiva empregada neste relato é a da representação teatral. Os princípios de que parti são de caráter dramático. Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. Usando este modelo, não tentarei esclarecer suas óbvias insuficiências. O palco apresenta coisas que são simulações. Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mais importante, talvez, é o fato de que no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A platéia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a platéia” (GOFFMAN, 2002, p. 9).

¹⁶⁴ Confira também HABERMAS, 2012a, p. 174-182.

com que o locutor reduza a multiplicidade dos atos de fala a apenas uma das ações mencionadas. Surge a partir de então uma interação linguística unilateral, reducionista e estratégica, que não pode corresponder ao agir comunicativo, pois enfatizam apenas um aspecto da linguagem. É neste sentido que se torna apropriado contrapor a esse contexto o modelo racional decorrente do agir comunicativo, fundamentado, por sua vez, na interação entre sujeitos capazes de falar e agir e que buscam consensos mediados linguisticamente, de forma a coordenar suas próprias ações futuras:

Somente o modelo comunicativo de ação pressupõe a linguagem como um *médium* de entendimento não abreviado, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações. Essa concepção interpretativa da linguagem está subjacente a diversos esforços em favor de uma pragmática formal. A unilateralidade das três outras concepções de linguagem revela-se no fato de os três tipos de comunicação assinalados por cada uma delas constituírem casos-limite do agir comunicativo, a saber: *primeiro*, o entendimento indireto dos que têm em vista somente a realização de seus próprios propósitos; *segundo*, o agir consensual dos que apenas tratam de atualizar uma concordância normativa já subsistente; e, *terceiro*, a autoencenação direcionada a espectadores. Com isso, tematiza-se apenas uma função da linguagem a cada vez (HABERMAS, 2012a, p. 183-184).

Como esforço de síntese, observe o quadro síntese sobre os tipos de interações e os seus respectivos aspectos formais-pragmáticos:

Tipos de interações mediadas linguisticamente em Habermas

Tipos de ação	Aspectos formais-pragmáticos			
	<i>Atos de fala típicos</i>	<i>Funções da fala</i>	<i>Pretensões de validade</i>	<i>Relações ao mundo</i>
<i>Ação teleológica</i>	Objetivante e constatável	Representar estados de coisas	Verdade	Mundo objetivo
<i>Ação normativa</i>	Regulativos	Estabelecer relações interpessoais	Correção	Mundo social
<i>Ação dramatúrgica</i>	Expressivos	Apresentação do 'eu'	Sinceridade	Mundo subjetivo
<i>Ação estratégica</i>	Perlocuções imperativas	Influenciar o outro	Ser bem sucedido	Mundo objetivo
<i>Ação comunicativa</i>	Performativas, orientadas para o entendimento	Descentralizar a unilateralidade das funções da fala	Compreensibilidade	Mundo objetivo, social e subjetivo

Portanto, é característico do agir comunicativo integrar no ato de fala a possibilidade de uma interação simultaneamente de caráter teleológico-objetivante, normativo-social e dramatúrgico-expressiva, que oferece aos participantes do discurso a possibilidade de eleger pretensões de validade criticáveis e relacionadas tanto ao entendimento do próprio ato linguístico (compreensão), quanto a cada uma destas ações simbólicas (verdade, correção e sinceridade).

2.2.3 Razão Comunicativa e Guinada Linguístico-pragmática

Apresentada as duas primeiras etapas da teoria do agir comunicativo de Habermas, há também uma terceira não menos importante. A exposição até então delineada abre espaço para outro elemento marcante na teoria, já mencionado, mas não esclarecido adequadamente: a posição privilegiada que a linguagem possui no agir comunicativo e sua clara correspondência à guinada linguístico-pragmática da filosofia contemporânea.

Nesta direção, Habermas retoma o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*, segundo o qual as coisas adquirem sentido não apenas pela designação dos objetos e coisas – concepção que vigorou por muito tempo na história da filosofia¹⁶⁵ –, mas também em seus vários contextos linguísticos de uso, interpretados intersubjetivamente pela comunidade humana, através dos chamados ‘jogos de linguagem’¹⁶⁶. Assim, “a linguagem não é um puro instrumento de comunicação de um conhecimento já realizado, é, antes, condição de possibilidade

¹⁶⁵ Esta concepção designativa da linguagem que tem sua origem histórica tanto em Platão (na obra *Crátilo*) como em Aristóteles (no *Organon*). Como já indicado, perpetuou por muito tempo na história da filosofia como único paradigma linguístico possível, relegando à linguagem um papel meramente instrumental e secundário, até desembocar no surgimento da filosofia analítica da linguagem com Bertrand Russel, Frege, Carnap e o primeiro Wittgenstein do *Tractatus Logico-philosophicus*. Cf. OLIVEIRA, 2006.

¹⁶⁶ A idéia dos ‘jogos de linguagem’ advém de segunda teoria de Wittgenstein, em sua obra *Investigações Filosóficas*. Esta teoria centra-se na idéia de que as palavras não podem ter apenas o sentido designativo das ciências positivistas; pelo contrário, elas terão significados diferentes segundo os diversos contextos de uso em que elas estão inseridas. Veja: “o que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (WITTGENSTEIN, 1989, p. 14). Noutra passagem também diz: “pense nas ferramentas em sua caixa apropriada [...]. Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. [...] Quando dizemos: ‘cada palavra da linguagem designa algo’, com isso ainda não é dito absolutamente nada; a menos que esclareçamos exatamente qual a diferença que desejamos fazer” (WITTGENSTEIN, 1989, p. 14). Confira também OLIVEIRA, 2006, p. 137-147.

para a própria constituição do conhecimento enquanto tal” (OLIVEIRA, 2006, p. 128).

Com isso, a linguagem deixa de ocupar um papel secundário e instrumental e passa a ser condição do pensamento. Nas últimas páginas de *Ciência e Técnica como Ideologia*, o próprio Habermas apresenta a ideia da passagem das ‘coisas’ para o refúgio da ‘linguagem’: “o que nos arranca à natureza é o único estado de coisas que podemos conhecer segundo sua natureza: a *linguagem*. Com a estrutura da linguagem é posta *para nós* a emancipação” (HABERMAS, 1994, p. 144).

Neste sentido, apropriando-se da herança da guinada linguístico-pragmática, em *Pensamento Pós-Metafísico* o autor apresenta a mediação linguística da intersubjetividade como o fundamento primeiro para o agir comunicativo: “o esboço do agir comunicativo é um desdobramento da intuição segundo a qual o *telos* do entendimento habita na linguagem. O conceito ‘entendimento’ possui conteúdo normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical” (HABERMAS, 1990, p. 77). Noutro trecho da mesma obra também fala abertamente sobre a virada linguística, afirmando a impossibilidade de separar significado linguístico e o contexto de uso no discurso:

Não é possível isolar, de um lado, a questão fundamental da teoria do significado, isto é, o que significa compreender o significado de uma expressão linguística, e, de outro lado, a questão referente ao contexto em que essa expressão pode ser aceita como válida. Pois, não saberíamos o que significa compreender o significado de uma expressão linguística, caso não soubéssemos como utilizá-la para nos entendermos com alguém sobre algo. [...] Nesta medida, a orientação pela possível validade de proferimentos faz parte das condições pragmáticas não só do entendimento, mas também da própria compreensão da linguagem. Na linguagem, as dimensões do significado e da validez estão ligadas internamente (HABERMAS, 1990, p. 77).

Austin já havia atentado para a tese de que o papel da linguagem não era apenas descrever semanticamente objetos, mas concretizar ações através da própria fala, o que justifica assim que a interação linguística não é regida apenas pela função locucionária e designativa, mas também por atos ilocucionários e perlocucionários¹⁶⁷ que atribuem à linguagem uma dimensão bem maior do que a

¹⁶⁷ Para Austin, há uma preponderante diferença entre os conceitos a) ‘locucionário’, b) ‘ilocucionário’ e c) ‘perlocucionário’. O princípio do neopositivismo declarava que uma frase só era verdadeira quando verificada empiricamente. Austin diz que isso não é verdade porque existe mais de uma maneira de verificação. Com isso, afirma que a linguagem não tem função só de descrever

simples designação semântica entre palavras e objetos no mundo¹⁶⁸:

Por mais tempo que o necessário, os filósofos acreditaram que o papel de uma declaração era tão-somente o de ‘descrever’ um estado de coisas, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. Os gramáticos, na realidade, indicaram com frequência que nem todas as sentenças são (usadas para fazer) declarações, há tradicionalmente, além das declarações (dos gramáticos), perguntas e exclamações, e sentenças que expressam ordens, desejos ou concessões (AUSTIN, 1990, p. 21).

Na esteira desta tradição, Habermas faz definitivamente uma união entre linguagem, uso e contexto de fala e socialização, podendo extrair deste esforço teórico três conclusões:

a) A linguagem não apenas designa instrumentalmente as coisas (teoria tradicional da linguagem – Platão, Aristóteles, Frege, Russell e o Wittgenstein do *Tractatus*), mas também implica no seu contexto de uso (teoria pragmática da linguagem – Wittgenstein das *Investigações*) e na ação performativa que ela desencadeia (Austin e Searle).

b) Por consequência, a linguagem, em si mesma, não deve limitar-se apenas à dimensão objetiva (teleológica), mas também estender-se à dimensão social (normativa) e subjetiva (expressiva), retirando assim, da própria interação linguística, o acesso privilegiado que até então tinha a relação sujeito-objeto (que se reduz a uma dimensão estratégica), reorientando o *locus* da linguagem para outra direção, isto é, na relação sujeito-sujeito (que se abre à multiplicidade de vozes da dimensão comunicativa).

enunciados que executam fatos, mas também de executar os próprios fatos. Daí surgiu a sua teoria dos Atos de Fala em suas três dimensões: **a) locucionária**, que diz respeito à parte falada da linguagem que é subdividida em outras três partes: *I) ato fonético*: execução de certos ruídos; *II) ato fático*: expressão de certos ruídos com forma determinada – vocabulários; *III) ato rético*: uso das palavras para falar algo; **b) ilocucionária**, que se refere ao entendimento de uma frase intersubjetivamente em seu contexto de uso; **c) perlocucionária**, que tende a provocar, por meio de expressões linguísticas, certos efeitos nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas. Cf. OLIVEIRA, 2006, p. 150-157.

¹⁶⁸ Na primeira fase do seu pensamento, mais especificamente no *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein parte do pressuposto de que mundo e linguagem possuem estruturas semelhantes e, por isso, a linguagem pode figurar o mundo (através de sua famosa teoria da correspondência). Desta premissa parte a ideia de figurar o mundo: a linguagem é uma representação projetiva da realidade, um modelo de realidade. Veja: “a figuração afigura a realidade ao representar uma possibilidade de existência ou inexistência de estados de coisas” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 145). Mais a frente complementa a ideia: “a figuração concorda ou não com a realidade; é correta ou incorreta, verdadeira ou falsa. [...] Para reconhecer se a figuração é verdadeira ou falsa, devemos compará-la com a realidade” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 147).

c) Reavalia linguisticamente as bases do subjetivismo moderno, de modo a afirmar que a fundamentação teórica da constituição do sujeito não deve ser buscada no ostracismo do Eu transcendental (Kant, Fichte, Schelling e Hegel), mas na socialização linguística e intersubjetiva do Eu com os outros (Mead).

2.2.4 Agir Comunicativo e Agir Estratégico: contraste conceitual

Em vista da importância fundamental que a linguagem adquiriu na filosofia contemporânea¹⁶⁹, o agir comunicativo deve necessariamente contemplar o aspecto da intersubjetividade: o indivíduo faz uso do discurso primeiramente para se entender com o outro e, com isso, juntos, interpretarem o sentido de tais eventos relacionados a uma comunidade semântica, para somente depois se apropriarem da objetividade do mundo. Assim, é possível então distinguir dois tipos de agir amplamente distintos: agir estratégico e agir comunicativo.

De tradição kantiana, o agir estratégico baseia-se essencialmente no sujeito cognoscente, cuja ação tem por propósito determinar os limites do conhecimento acerca do objeto cognoscível (fenômeno). Esta concepção gerou sistematicamente um tipo reducionista e unidimensional de racionalidade, explorada seletivamente e orientada para fins cognitivo-instrumentais, cuja meta é a manipulação do mundo objetivo (HABERMAS, 2002a, p. 432-433).

Quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de *racionalidade cognitivo-instrumental*, que, por meio do empirismo, marcou fortemente a autoconsciência da modernidade. Ele traz consigo conotações de uma autoafirmação

¹⁶⁹ Sobre a importância da linguagem na atualidade é significativo o trecho do livro *Filosofía del Lenguaje* de Franz Von Kutschera: “El lenguaje ha llegado a ser en nuestro siglo uno de los temas más candentes de la filosofía. El interés por los problemas del lenguaje ha sido suscitado por cuestiones filosóficas muy diversas: por la teoría del conocimiento, que de crítica de la razón ha pasado a ser crítica del lenguaje; por la lógica, al ocuparse de lenguajes artificiales y del análisis lógico de los lenguajes naturales; por la antropología, al destacarse la importancia del lenguaje como capacidad que define al ser humano y al descubrir correlaciones entre formas de lenguaje e imágenes del mundo; por la ética, al ocuparse de las formas de lenguaje propias de enunciados éticos frente a enunciados descriptivos. [...] En términos generales esta orientación filosófica hacia el lenguaje se puede apreciar también en el cambio ocurrido en la formulación de problemas filosóficos. [...] La atención filosófica a lo largo de este desarrollo se ha concentrado en parte de un modo tan exclusivo en el lenguaje, que se ha llegado a identificar filosofía con crítica del lenguaje” (KUTSCHERA, 1979, p. 11).

exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas condições (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Já o agir comunicativo, ao invés de desdobrar-se diretamente acerca do conhecimento do objeto, busca primeiramente o entendimento sem coação com outros sujeitos sobre o objeto que está no mundo, ultrapassando assim seus pontos de vistas subjetivos e iniciais. Resumidamente, antes de falar ou conhecer o objeto, os participantes do discurso entendem-se uns com os outros sobre o objeto a ser conhecido. Há então o chamado consenso de fundo, que, fazendo neste caso referência à teoria de Piaget (1969), volta-se para a ‘descentralização’ do eu como fruto de uma evolução fundamentalmente cognitiva: “desenvolvimentos cognitivos significa em geral a tomada de uma posição descentralizada por parte de uma compreensão de mundo egocentricamente marcada” (HABERMAS, 2012a, p. 137). Logo, a descentralização do eu torna-se fundamental para a existência do agir comunicativo:

Nós, ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor do outro conceito de racionalidade, filiado a noções mais antigas do *lógos*. Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012a, p. 35-36).

Com isso, é possível verificar no agir comunicativo um programa de racionalidade amplamente processual e diferenciada da pós-convencional, capaz de mediar os inúmeros aspectos plurais da realidade (ARAÚJO, 1996, p. 172). Sua diferença com relação ao agir estratégico é contrastante: enquanto a ação comunicativa integra, no mesmo discurso linguístico, a verdade proposicional do mundo objetivo, a correção normativa do mundo social e a sinceridade subjetiva do mundo subjetivo – com finalidade de mediar o critério de validade dos atos de fala entre sujeitos, sem porém utilizar-se da coerção unilateral de uma determinada dimensão simbólica – a ação estratégica tem como foco apenas a verdade e o êxito

funcional e técnico, com finalidade de regular as relações do sujeito que conhece e age no mundo objetivo segundo finalidades instrumentais. Confira este trecho abaixo:

A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002a, p. 437).

Em trecho do *Pensamento Pós-Metafísico* também se pode acrescentar o seguinte:

Portanto, o agir comunicativo distingue-se do estratégico porque uma coordenação bem-sucedida da ação não depende da racionalidade teleológica das orientações de ação, mas da força racionalmente motivadora de realizações de entendimento, isto é, de uma racionalidade que se manifesta nas condições para um consenso obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990, p. 130).

Portanto, o ponto de convergência da teoria habermasiana está numa inovadora compreensão da razão e do seu outro, isto é, da linguagem. O uso da linguagem em suas diversas formas torna-se o *medium* para o entendimento intersubjetivo, prevenindo-se com isso de uma possível reificação instrumental. Em vista disto, torna-se ao menos plausível que, em face de uma modernidade instrumentalmente 'esgotada', reconheça-se a introdução de uma teoria da modernidade que resgate a figura de um sujeito moderno não mais sob o enfoque da manipulação subjetivista, mas sob a ótica relacional entre sujeitos capazes de argumentar situações ideais de fala, possibilitando assim a reconstrução de uma renovada imagem de modernidade, cuja fonte de legitimação encontra-se no próprio esclarecimento da razão moderna.

CAPÍTULO III – PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO E A SUPERAÇÃO DA FILOSOFIA DO SUJEITO

“A autorreferência surge de um contexto interativo”.

(HABERMAS, 1990, p. 33)

Antes mesmo de tentar apresentar a importância da práxis comunicativa na educação, há uma questão de fundo que precisa ser esclarecida: o que significa um pensamento pós-metafísico? Trata-se de uma questão basilar, afinal de contas, delinear reflexões entre educação e práxis comunicativa sem antes compreender o cenário pós-metafísico que os envolve, seria, segundo a proposta desta dissertação, como tentar interpretar a pintura separada da tela: na proposta habermasiana ambos os esforços estão entrelaçados e convergem para uma direção comum.

Além do que, outro motivo nos leva a pinçar neste momento aquilo que ficou intitulado como ‘horizonte pós-metafísico’: os temas ‘educação’ e ‘práxis comunicativa’, conceitualmente falando, não são *a priori* termos imediatamente delimitados. Tanto um como outro estão presentes nos referenciais teóricos de diversos autores, num contexto literário pouco unificado. Fala-se muito em educação e comunicação, até mesmo para além dos âmbitos da pedagogia e da filosofia da linguagem. O que delimitaria então tais temas neste capítulo e permitiria debatê-los segundo o ideário especificamente habermasiano? A resposta encontra-se no próprio horizonte pós-metafísico: não se trata apenas de uma escolha temática eventual, mas uma implicação lógica¹⁷⁰ que delimita e baliza o debate entre linguagem e educação dentro da proposta do Agir Comunicativo de Habermas.

3.1 CRÍTICA À TRADIÇÃO METAFÍSICA

Em diversos textos, Habermas apresenta a relação existente entre agir comunicativo e horizonte pós-metafísico. Porém, sem dúvida alguma, é na obra

¹⁷⁰ Para utilizar um vocabulário da Lógica, uma implicação material, que, como o próprio nome já diz, trata-se de uma implicação ou consequência lógica decorrente de um antecedente condicional (*‘se existir fogo, então existe oxigênio’*), representada simbolicamente por “ $p \rightarrow q$ ” (MORTARI, 1999, p. 136). Ora, **se** as premissas utilizadas nos capítulos anteriores são habermasianas, **então** o horizonte pós-metafísico precisa ser levado em consideração para este capítulo.

Pensamento Pós-Metafísico que o autor promove este debate a partir de um enfoque bem específico: o agir comunicativo como reação às novas tentativas de retorno a algumas formas metafísicas do pensamento moderno. Para isso, Habermas inicialmente sente a necessidade teórica de questionar a tradição metafísica em sua tendência dogmática, como sistema fechado de autorrelação, que, pelo fato de afirmar ter acesso privilegiado à verdade e ao ser, coloca-se numa posição superior e extramundana, cuja legitimação da realidade pretensiosamente afirma depender unicamente de si. Logo, sua crítica vai em direção não só a esta forma de racionalidade autorreferente e hipostasiada, como também à tradição filosófica que a sustentou ao longo da história: “afora os questionamentos que têm na mira o universal, a filosofia não tem nada de especial, muito menos a infalibilidade de um acesso privilegiado à verdade” (HABERMAS, 1990, p. 23).

Desde o pensamento grego antigo, a filosofia tem validado seu discurso em premissas metafísicas. A célebre frase de Parmênides (1999, p. 45), “o mesmo é ser e pensar”¹⁷¹, apresenta bem a gênese da equivalência lógica e ontológica entre ‘essência’ e ‘pensamento’: fora do âmbito do ‘ser’, nada é pensável¹⁷². Este discurso autorreferente, que passou por Platão, Aristóteles, neoplatonismo e que se manteve aceso durante toda a Escolástica e Modernidade até os dias atuais, formou uma rígida tradição totalizante, que processa suas pretensões de legitimação a partir de suas próprias premissas:

‘Unidade e multiplicidade’ foi, desde o início, o tema mais importante na metafísica. Esta pretende deduzir tudo a partir de uma unidade; desde Platão ela se apresenta, em suas manifestações mais marcantes, como a doutrina da unidade do todo; a teoria tem como alvo o uno na condição de origem e fundamento. Antes de Plotino, este uno fora caracterizado como motor primeiro ou ideia do bem. Passou a ser designado, a seguir, como *summum ens*, espírito absoluto, incondicionado. Este tema voltou à baila durante a última década. Há alguns que lamentam a perda do pensamento da unidade metafísica e trabalham no sentido de uma reabilitação de figuras do pensamento com caráter pré-kantiano ou procuram retornar à metafísica instaurada por Kant (HABERMAS, 1990, p. 151).

¹⁷¹ **Fragmento 3 de Parmênides:** reportado por Proclo (410-485 d.C.), filósofo neoplatônico, em sua obra *Comentário ao Timeu de Platão (In Platonis Timaeum)* (REALE, 1995, p. 516).

¹⁷² “Apesar de todas as diferenças entre Platão e Aristóteles, a totalidade do pensamento metafísico obedece a Parmênides e toma como ponto de partida a questão do ser do ente – o que o torna ontológico” (HABERMAS, 1990, p. 22).

Mas em que consiste o pensamento metafísico? Apesar de formulações diferenciadas em suas diversas variantes ao longo da história, para Habermas é possível identificar no pensamento metafísico alguns aspectos fundamentais comuns que formam a sua estrutura básica: a) pensamento da identidade (unidade na filosofia antiga); b) idealismo ou doutrina das ideias (equiparação entre ser e pensar); c) conceito forte de teoria (supervalorização salvífica de uma vida guiada pela teoria em detrimento da práxis).

a) *Pensamento da identidade*. A questão fundamental para Habermas pode ser compreendida da seguinte maneira: de onde a metafísica antiga retira o seu caráter holístico que a insere definitivamente no discurso da unidade-identidade do ser? A resposta é clara: a filosofia antiga herda do mito a sua pretensão de pensamento voltada à totalidade; todavia, distingue-se dele pelo fato da metafísica prescindir de uma linguagem narrativa e concentrar seu discurso no campo conceitual, possibilitando, portanto, se expressar não mais a partir de um elevado teor de plasticidade (cosmogonias), mas através de princípios que estão além do espaço e do tempo, que, na condição de infinitos e incondicionados, são concebidos como origem primeira contraposto ao mundo finito ou como fundamento que subjaz e mantém a sua natureza (HABERMAS, 1990, p. 39). São estes princípios (causa e fundamento) que possibilitam um pensamento identidade, isto é, a compreensão das coisas finitas e variadas como partes de um único todo:

No mito, a unidade do mundo era produzida de modo diferente: como contato ininterrupto do particular com o particular, como correspondência do semelhante com o dessemelhante, [...] como encadeamento concreto, entrelaçamento e mistura; o pensamento unitário da filosofia idealista rompe com o concretismo desta visão de mundo. O uno e o múltiplo, delineado abstratamente como a relação de identidade e diferença, constitui a relação fundamental, que o pensamento metafísico interpreta como sendo lógica e ontológica ao mesmo tempo: o uno passa a ser ambas as coisas – proposição fundamental e fundamento do ser, princípio e origem (HABERMAS, 1990, p. 39).

b) *Idealismo*. Como já mencionado, desde Parmênides a filosofia tem articulado uma relação íntima e interna entre pensamento abstrativo e o ser, como seu produto. Platão, por sua vez, observa nesse contexto a chance de tirar uma consequência que orientará definitivamente o pensamento ocidental: a ordem

fundadora da unidade essencial (as ideias, essências *eidéticas*), que subjaz na variedade dos fenômenos, é de natureza conceitual¹⁷³. Daí decorre que “os gêneros e espécies, de acordo com os quais ordenamos os fenômenos, seguem a ordem ideal das próprias coisas” (HABERMAS, 1990, p. 40).

Isso quer dizer que a ideia platônica não é apenas transcendente como conceito puro, mas também imanente¹⁷⁴, no sentido de que ela é aquilo que dá forma à realidade material, como o típico extraído da multiplicidade, portando consigo a promessa da unidade do todo que aponta hierarquicamente para a ideia de bem, o ápice de todos os conceitos e que contém em si todas as ideias. É justamente por causa da categoria conceitual que se pode falar do ser também como geral, necessário e atemporal (HABERMAS, 1990, p. 40).

Porém, para Habermas, a metafísica (enquanto idealismo) é permeada por uma tensão insuperável, decorrente de sua própria estrutura e dinâmica interna, entre conhecimento discursivo (baseado na empiria) e conhecimento intuitivo ou anamnésico (voltado para a contemplação intelectual). Isso gerou uma oposição paradoxal entre ideia e fenômeno, matéria e forma:

O idealismo tinha-se enganado desde o início, pensando que as ideais ou *formae rerum* [formas das coisas] contêm realmente em si mesmas, como uma reduplicação, aquilo que elas produziram como sendo o material e o não-ente – a saber, o conteúdo material das coisas empíricas singulares, das quais, entretanto, as ideais têm de ser primeiramente extraídas através de uma abstração comparativa (HABERMAS, 1990, p. 40).

Historicamente falando, tais paradoxos do idealismo metafísico foram alvos

¹⁷³ “Glaucôn: E a quais é que chamas de verdadeiros [filósofos]? Sócrates: Aos amadores do espetáculo da verdade – respondi eu. Glaucôn: Está certo. Mas que entendes por isso? Sócrates: Não é nada fácil com outra pessoa. Mas tu, julgo que concordarás comigo no seguinte. Glaucôn: Em quê? Sócrates: Uma vez que o belo é contrário do feio, são dois. Glaucôn: Como não? Sócrates: Por conseguinte, uma vez que são dois, também cada um deles é um. Glaucôn: Também. Sócrates: E dir-se-á o mesmo do justo e do injusto, do bom e do mau e de todas as idéias: *cada uma, de per si, é uma, mas devido ao facto de aparecerem em combinação com acções, corpos, e umas com as outras, cada uma delas se manifesta em toda parte e aparenta ser múltipla*. Glaucôn: Dizes bem” (PLATÃO, 1996, p. 256, grifo nosso).

¹⁷⁴ “Observa-se inicialmente que as Idéias têm tanto de ‘imanência’ quanto de ‘transcendência’; fato que é muito frequentemente descuidado ou silenciado. Platão, a transcendência das Idéias é justamente a razão de ser (ou seja, o fundamento) da sua imanência. As Ideias não poderiam ser a cauda do sensível (isto é, a ‘causa verdadeira’) se não transcendessem o próprio sensível; e, justamente, transcendendo-o ontologicamente podem ser o fundamento da sua estrutura ontológica imanente” (REALE, 1997, p. 139).

de inúmeras críticas até o ponto de serem dissolvidos nos signos convencionais (nominalismo) e no ceticismo empírico das impressões (empirismo). Isso forçou o próprio idealismo a uma transformação interna que lhe custou a perda de alguns dos seus referencias ontológico-platônicos: a teoria da subjetividade de Kant e o idealismo alemão transferiram o status ontológico das ideias para o sujeito, resultando assim na passagem do paradigma ontológico ao paradigma da consciência (mentalismo).

c) *Conceito forte de teoria*. Tomando como analogia as grandes religiões, ao qual cada uma pretensiosamente apresenta um caminho de salvação para o indivíduo, Habermas acredita que a filosofia traçou para si um caminho semelhante¹⁷⁵: fundada na mediação teórica, a filosofia concebeu-se como caminho salvífico ao assegurar uma forma de vida contemplativa¹⁷⁶ que está acima das contingências da vida prática, exigindo assim um abandono da postura natural perante o mundo e prometendo, por sua vez, um acesso privilegiado à verdade:

A filosofia recomenda, como seu caminho salvífico próprio, a vida dedicada à contemplação – o *bios teorethikos* –; ele está no ápice das antigas formas de vida, acima da vida activa do homem do Estado, do pedagogo ou do médico. A teoria é afetada pela maneira como está inserida numa forma de vida exemplar. Ele abre aos poucos um acesso privilegiado à verdade, ao passo que o caminho do conhecimento teórico continua inacessível à maioria. A teoria exige o abandono do enfoque natural mundano e promete o contato com o extraordinário (HABERMAS, 1990, p. 42).

¹⁷⁵ “Pode-se dizer, de fato, que a filosofia emergiu, no Ocidente, como a tentativa de articular uma resposta racional às questões últimas da vida humana a partir de onde se pudesse tematizar um sentido para a vida” (OLIVEIRA, 2002, p. 77). Tanto é que, nesta direção, Hegel identifica certa afinidade e semelhança entre religião e filosofia, ambas operando na reconciliação entre o infinito e o finito, diferenciando-se apenas no modo como exercem esta reconciliação: “La filosofía se mueve en el mismo plano que la religión, tiene el mismo objeto que ella: la razón general, que es en y para sí; el espíritu pugna por llegar a apropiarse este objeto, como lo hace en la religión por medio de la devoción y del culto. [...] Sin embargo, la forma en que aquel contenido existe en la religión difiere de la forma en que existe en la filosofía. [...] La devoción es solamente el pensamiento proyectado sobre el más allá; la filosofía, en cambio, pretende llevar a cabo esta reconciliación por medio del conocimiento pensante, en cuanto que el espíritu se esfuerza por asimilarse su esencia. La filosofía se comporta ante su objeto en la forma de la conciencia pensante; la religión, de otro modo” (HEGEL, 1995, p. 63).

¹⁷⁶ Sobre a relação entre os termos ‘teoria’ e ‘contemplação’, confira: “Uma palavra recente para ‘ver’, a saber, θεωρεῖν [*theoréin*], não era originariamente um verbo, mas deriva de um nome, de *theóros*, e significa, pois, em rigor ‘espectador’ (documentado pela primeira vez na segunda metade do séc. V). Converte-se, em seguida, em verbo descritivo da visão e significa ‘contemplar’, ‘considerar’. [...] Não se trata, em geral, de uma modalidade sensível ou afectiva da visão, mas de uma intensificação da função própria e essencial do ver. Sublinha-se a actividade pela qual o olho percepção um objecto. Este novo verbo expressa assim justamente o que não aparecia nos verbos mais antigos, o que constitui a coisa” (SNELL, 2003, p. 23).

Com a modernidade, a teoria perde tanto sua ligação com o caráter sagrado, como também com o caráter elitista¹⁷⁷, porém conserva uma interpretação idealista da experiência cotidiana na medida em que, ao exercer certo desprezo pelo materialismo e pelo pragmatismo, sobrevive algo da compreensão absolutista da teoria em detrimento da práxis; isso é justificável não apenas por se elevar acima das ciências particulares e da *empíria*, mas também por compreender a si mesma como forma de eliminação catártica de qualquer vestígio de sua origem terrena.

O que se mantém é a interpretação idealista do distanciamento e relação ao contexto de interesses e da experiência cotidiana. [...] Assim se fecha o círculo de um pensamento da identidade, que se introduz a si mesmo na totalidade que pretende abranger, cuidando, portanto, de satisfazer à exigência de fundamentar todas as premissas a partir de si mesmo. A independência da condução teórica da vida sublima-se na moderna filosofia da consciência, assumindo a forma de uma teoria que se fundamenta absolutamente a si mesma (HABERMAS, 1990, p. 42).

Todavia, estes três aspectos do pensamento metafísico revelam, além daquelas já mencionadas, algumas *aporias* e críticas no quadro da própria metafísica, demonstrando assim uma emergente contradição interna ao seu próprio discurso. Para Habermas, o conceito da unidade-identidade da metafísica possui um sentido ambíguo, pois ao mesmo tempo em que permanece preso ao pensamento mítico das origens, tenta superá-lo ao categorizar a determinação do ser. Com isso, a suspeita materialista de que as origens míticas se prolongam no idealismo ontológico, apesar de cruel, encontra força na própria história da metafísica, que, dentre outras coisas, apresenta sérios problemas em sua relação de identidade com a multiplicidade da experiência cotidiana. Desta forma, Habermas posiciona-se criticamente contra a ideia da desvalorização do múltiplo frente à determinação lógica e ontológica da unidade:

Ora, enquanto todo fenômeno carente de explicação tem de ser referido, em última instância, ao todo e ao uno, surge

¹⁷⁷ Tanto o caráter 'sagrado' como o 'elitista' estão ligados, em sua origem, ao conceito de 'teoria': "a atualização contemplativa das proporções das órbitas de astros, das circulações cósmicas em geral, retém algo das origens da teoria – *'theoros'* era chamado o representante enviado pelas cidades gregas aos festivais públicos" (HABERMAS, 1990, p. 42).

simultaneamente uma pressão em direção à dissolução da ambigüidade: tudo o que é intramundano precisa ser reconduzido a um ente idêntico consigo mesmo, isto é, identificado respectivamente como um objeto específico. E a explicação para os fenômenos objetivados não pode ser procurada no nível dos próprios fenômenos, mas em algo que subjaz aos fenômenos – em essencialidades, ideias, formas ou substâncias, que são da mesma natureza conceitual que o uno e o todo ou que, pelo menos, se encontram a meio caminho, entre conceitos e imagens, como é o caso do arquétipo (HABERMAS, 1990, p. 154-155).

Para este fim, a crítica habermasiana desmembra-se em três pontos: a relação entre identidade e diferença, o problema da individualidade (como algo indizível pelo universal) e a insatisfação quanto ao pensamento afirmativo do ser, visto como simples determinação privada da matéria e do mal.

A primeira questão, realizada em torno do problema identidade-diferença, é apresentada por Habermas nos seguintes termos: “como é possível o uno ser tudo sem que com isso seja posta em risco a sua unidade, uma vez que o universo é composto de muitas partes distintas?” (HABERMAS, 1990, p. 157). Platão tentou resolver esse problema atribuindo uma ideia geral de ‘ser’ (essência) às ideias de ‘idêntico’ e ‘diverso’: se por um lado, a ideia de ‘ser’ é a responsável por atribuir identidade a cada coisa, inclusive para a ideia de ‘idêntico’ (que recebe do Ser a sua identidade), por outro lado, a ideia de ‘ser’ presente no ‘diverso’ também possibilita que cada coisa seja diferente de outra, mantendo assim o caráter ontológico das muitas identidades diferenciadas¹⁷⁸. Plotino também tenta amenizar a problemática atribuindo ao uno características totalizantes (causa e fundamento) presentes em todos os seres, sem, porém, estar limitado a nenhum deles¹⁷⁹. No entanto, segundo

¹⁷⁸ Ou seja, Platão apresenta atributos igualmente ontológicos tanto ao idêntico (unidade), quanto ao diverso (multiplicidade): “Estrangeiro: não podemos, pois, admitir que a negação signifique contrariedade, mas apenas admitiremos nela alguma coisa diferente. Eis o que significa o ‘não’ que colocamos como prefixo dos nomes que seguem a negação, ou ainda das coisas designadas por esses nomes. Teeteto: perfeitamente. [...] Estrangeiro: o não-belo não é um ser que separamos de um gênero determinado e que depois opomos a outro ser? Teeteto: sim. Estrangeiro: poderíamos então, dizer que, desta maneira, o belo seria mais ser, e o não-belo menos ser? Teeteto: absolutamente não. [...] Estrangeiro: assim, ao que me parece, quando uma parte da natureza do outro e uma parte da natureza do ser se opõem mutuamente, esta posição não é, se assim podemos dizer, menos ser que o próprio ser; pois não é o contrário do ser o que ele exprime; e sim, simplesmente, algo dele diferente” (PLATÃO, 1972, p. 190-191).

¹⁷⁹ Isto é, o uno de Plotino está presente no ser das coisas diversas tanto de modo imanente e interno (fundamento), como também, ao mesmo tempo, de modo transcendente, como causa do ser: “O Uno é todas as coisas e não é nenhuma delas. Ele é princípio (arché) de todas as coisas; e, se não é nenhuma delas, no entanto é todas as coisas de um modo transcendente, pois, de certo modo, elas estão no Uno. Ou melhor, nem todas estão nele, mas estarão. Então, como todas as coisas provêm

Habermas, ambos os autores não conseguem escapar das aporias da unidade-multiplicidade, pois por mais que tentem deslocar o fundamento do múltiplo para a transcendência do uno, ainda assim permanecem no âmbito do discurso ontológico de proporções objetivadoras:

A metafísica enreda-se em tais formulações paradoxais porque continua no caminho do pensamento ontológico, tentando em vão subsumir o uno a determinações objetivadoras, o uno que, na qualidade de origem, fundamento e totalidade de todo o ente, configura apenas a perspectiva no interior do qual é possível objetivar o múltiplo como variedade do ente (HABERMAS, 1990, p. 157).

Uma segunda questão diz respeito ao problema decorrente do binômio universal-individual, posta nos seguintes termos: “coloca-se a questão de saber se o idealismo, que pretende reconduzir tudo ao uno, desvalorizando conseqüentemente todo o ente mundano, [...] faz jus à integridade do singular, à sua individualidade e inconfundibilidade” (HABERMAS, 1990, p. 158). Sabe-se que a metafísica utiliza-se dos conceitos de gênero¹⁸⁰ e diferença específica¹⁸¹ para a classificação dos entes, que só se particularizam em vista da universalidade do ser. Para Habermas, é exatamente neste ponto que reside o paradoxo: a singularização do universal acontece por meios não conceituais, ou seja, através de elementos acidentais de caráter exterior e fortuito, processo este impensável para a categorização universal do ser, o que indica então o fracasso da metafísica perante o individual:

Desta maneira, o individual é perceptível somente através da casca

do Uno, que é simples e não tem em si multiplicidade alguma e nem mesmo dualidade alguma? É pelo fato de nada haver nele que todas as coisas provêm dele. Para que o Ser possa existir, o Uno não é Ser, mas sim o gerador do Ser. Podemos dizer que este é o primeiro ato da geração: nada possuindo e nada buscando em sua perfeição, o Uno transbordou e sua superabundância algo diverso dele mesmo. O que foi produzido voltou-se de novo para a sua origem e, contemplando-a e sendo por ela preenchido, tornou-se a Inteligência [*Nous*]” (PLOTINO, 2007, p. 63).

¹⁸⁰ “O interesse metafísico em relação ao gênero consiste na negação de que o ser seja um gênero. Em seu significado lógico (predicamental) e categorial (predicamento), o gênero denota a divisão do ser no plano dos entes e a classificação dos entes em muitos gêneros universalíssimos” (MOLINARO, 2000, p. 69).

¹⁸¹ “Em geral, o ente é o diferente do ser, ao passo que no ente mesmo o ser é idêntico, e a determinação é o diferente, o outro e relação ao ser. Dessa diferença se origina a série do diverso, do diferente, do contrário, do dessemelhante e do desigual. Esse desenvolvimento se dá no plano da determinação tomada como tal em sua especificidade. Essa série se denomina diferença ôntica, ao passo que a diferença do ente em relação ao ser toma o nome de diferença ontológica” (MOLINARO, 2000, p. 47).

acidental que adere ao núcleo do ente determinado genérica e especificamente, como se fosse algo exterior e fortuito. As figuras metafísicas de pensamento fracassam perante o individual. [...] O idealismo enganara-se desde o princípio quando afirmara que as ideais contêm em si mesmas, e de modo inconfessado, aquilo que é material e acidental nas coisas singulares, das quais, entretanto, elas constituem apenas abstrações (HABERMAS, 1990, p. 158).

Enfim, o terceiro questionamento diz respeito à problemática inteligível-material, que, nas palavras do autor, pode ser compreendido do seguinte modo: “no seio do próprio movimento do pensamento metafísico nasce um terceiro motivo da crítica metafísica, a saber, a suspeita de que todas as contradições se condensam no venerável conceito de matéria” (HABERMAS, 1990, p. 159). Teria a matéria apenas o status de resíduo decorrente do processo de determinação do ser? Segundo Habermas, esta ideia coloca a matéria como uma mera extensão da ausência do inteligível, ou seja, como negatividade e passividade conceitual, demonstrando assim que só é possível dotar o horizonte fenomênico de sentido positivo na medida em que é determinado pelo inteligível¹⁸². Mais uma vez, a metafísica coloca-se num discurso autorreferente e antinaturalista.

Será que podemos determinar a matéria – à qual os entes no mundo devem a sua finitude, sua concreção no tempo e no espaço, sua consistência – de modo puramente negativo, como sendo o não-ente? Não seria necessário talvez pensar aquilo no qual as ideias são imaginadas e no qual devem empalidecer assumindo a forma de fenômenos, como sendo o princípio que flui contra o inteligível – não apenas como privação, como resíduo que sobra após a retirada de todo o ser determinado e de todo o bem, mas como uma força de negação ativa, capaz de produzir o mundo das aparências e do mal? [...] Suposto o primado do uno, que a tudo precede e que está na base de tudo – por que existe então o ente e não antes o nada? (HABERMAS, 1990, p. 159)

Como já afirmado, tais questionamentos demonstram uma grande

¹⁸² Observando o conceito de consciência de Merleau-Ponty, em sua *Fenomenologia da Percepção*, pode-se tirar um contraste bem interessante: “A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo [...] e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193). Mais a frente: “Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, *sou meu corpo*, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

contradição no âmbito da própria metafísica, o que a torna suspeita para invocá-la como princípio unificador do pensamento moderno. Isso demonstra mais do que nunca que, em vista de inúmeros eventos sociais e temas do pensamento filosófico, *a tradição metafísica* – como sistema fechado, autorreferente e fortemente teórico, que julga ser capaz de compreender o homem e a história de maneira global e distante da experiência cotidiana –, *não tem mais acesso ou lugar privilegiado na filosofia do século XX*. As condições modernas da filosofia não são compatíveis com tradição metafísica: “é preciso dizer que as condições modernas da filosofia da reflexão não admitem um pensamento metafísico em sentido estrito, quando muito a elaboração de questionamentos metafísicos transformados à maneira da filosofia da consciência” (HABERMAS, 1990, p. 22).

Para sustentar esta afirmação, a tese de Habermas é que o horizonte tradicional da Modernidade está se deslocando, que o inviabiliza a compreensão da filosofia contemporânea segundo os moldes do pensamento filosófico dos séculos XVIII e XIX: “até que ponto a filosofia do século XX é moderna? [...] Será que o desenvolvimento do pensamento filosófico traz [...] rupturas semelhantes às da pintura? [...] Será que também ela é vítima do envelhecimento da modernidade, como é o caso, por exemplo, da arquitetura?” (HABERMAS, 1990, p. 11). Com isso, movimentos filosóficos que outrora conseguiram sobreviver por séculos (platonismo, aristotelismo, racionalismo e empirismo), na filosofia contemporânea passaram a ter um *status* de permanência mais flexível, pois “os movimentos filosóficos não passam de fenômenos produzidos pela história” (HABERMAS, 1990, p. 12)¹⁸³.

¹⁸³ O grande exemplo da ‘historicidade’ do pensamento pode ser provadamente segundo Habermas (1990), pela forma como as quatro grandes correntes filosóficas (filosofia analítica, fenomenologia, marxismo ocidental, estruturalismo) comportaram-se em algumas décadas do século XX. Para Habermas, estes movimentos passaram tanto por modificações internas diferenciadas como por despedidas diversas ao longo do século XX. Com relação às **modificações internas**, se por um lado, para a filosofia analítica e para a fenomenologia, é possível perceber, respectivamente, verdadeiras mudanças imprevisíveis entre o *Tractatus* e as *Investigações Lógicas* de Wittgenstein e entre o *Ser e Tempo* e a *Carta sobre o Humanismo* de Heidegger, por outro lado, para o marxismo ocidental e para o estruturalismo, notam-se movimentações conceituais que vão por direções opostas: o primeiro, através da *Dialética Negativa* de Adorno, em convergência ao estado de filosofia pura; e o segundo, com Foucault e Derrida, em direção ao domínio da superação da filosofia. Com relação aos **seus respectivos desfechos**, a despedida de tais movimentos também aconteceu de maneira diferente: enquanto que a Fenomenologia se dilui (até Sartre, Merleau-Ponty), a Filosofia Analítica pós-guerra adquire uma função quase imperial de autossuperação até os dias atuais (Quine e Davidson), tradição esta que vai desaguar no historicismo de uma filosofia da ciência pós-empirista (Kuhn) e no contextualismo de uma filosofia pós-analítica da linguagem (Rorty). Já o Marxismo Ocidental atual, por sua vez, em sua produtividade, assume feições características das Ciências Sociais e da Filosofia Acadêmica, enquanto que o pós-estruturalismo esgota-se nos afazeres de uma crítica da razão radicalizada em Nietzsche. Este contexto mostra o quanto o horizonte da filosofia do século está de fato se deslocando cada vez mais em um curto período de tempo.

Desta forma, levando em consideração toda essa movimentação teórica do século XX, a intenção de Habermas é demonstrar alguns motivos do pensamento pós-metafísico que marcaram o rompimento da filosofia com a tradição metafísica, que, pelo fato de suas categorias fundamentais (abstratas e universais) não darem conta de abarcar toda a multiplicidade da realidade (experiência cotidiana), acabaram culminando tanto na passagem ao horizonte pós-metafísico, como também na indicação de uma incompatibilidade teórica entre metafísica e o contexto da filosofia contemporânea:

Saltam aos olhos os novos instrumentos de representação e de análise que a filosofia do século XX empresta à semântica fregeana e à lógica pós-aristotélica, desenvolvida no século XIX. Todavia, o elemento especificamente moderno, que atingiu todos os movimentos do pensamento, não reside tanto no método, como nos motivos do pensamento. *Quatro motivos* caracterizam a ruptura com tradição [metafísica]. Os tópicos podem ser caracterizados da seguinte maneira: pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, a superação do logocentrismo¹⁸⁴ (HABERMAS, 1990, p. 14).

Mas a crítica proposta por Habermas à tradição metafísica (através destes quatro motivos do pensamento pós-metafísico) não tem como alvo apenas o pensamento metafísico em seus moldes tradicionais, pois, para o autor, “o retorno à metafísica [na atualidade] acontece por outros caminhos” (HABERMAS, 1990, p. 262). Por isso, não é caso aqui identificar ou não o sentido e o resgate de um pensamento metafísico pré-moderno ou neoescolástico, mas verificar as bases que viabilizam o ressurgimento de uma metafísica a partir dos germes do autoesclarecimento da modernidade, no caso, de formação pós-kantiana¹⁸⁵. Nesse sentido, ele denuncia

¹⁸⁴ Segundo Habermas, os quatro temas ou motivos do pensamento pós-metafísico (que serão retomados mais à frente e com maiores detalhes) podem ser identificados da seguinte maneira: a) Pensamento pós-metafísico ou razão procedimental; b) Guinada linguística; c) Modo de situar a razão; d) Inversão da primazia da teoria sobre a prática. (HABERMAS, 1990, p. 14-15).

¹⁸⁵ Para tal crítica, Habermas tem em vista, obviamente, autores como Dieter Henrich e Manfred Frank, que afirmam a possibilidade de uma metafísica moderna pós-kantiana. Falando exatamente deste esforço de Dieter Henrich (de retomada da metafísica no horizonte interno da própria Modernidade), diz Habermas: “ao reclamar esse nexos [entre metafísica e modernidade], o empreendimento de Henrich distingue-se preliminarmente daquele tipo de metafísica que tenta se afastar da modernidade por considerá-la apenas uma fonte de desgraça; distingue-se também de uma ‘superação da metafísica’ que se alimenta dos mesmos motivos. Henrich defende-se, com razão, contra confusões. E nisso eu consigo detectar um parentesco nas convicções fundamentais” (HABERMAS, 1990, p. 21).

certa situação de 'não transparência' que ronda os discursos filosóficos da atualidade:

A situação do filosofar atual tornou-se intransparente. Não me refiro à disputa das escolas, que sempre foi o meio propício ao desenvolvimento do filosofar. Eu penso na disputa em torno de uma premissa, tomada após Hegel como ponto de partida por todas as facções. *Tornou-se obscura a posição com relação à metafísica.* [...] Hoje em dia ressurgem das cinzas do negativismo a fagulha de uma renovação da metafísica – uma metafísica que tenta afirmar-se na linha pós-kantiana, ou que se apressa em retroceder atrás da dialética transcendental (HABERMAS, 1990, p. 37)

Resta então saber por que, segundo Habermas, a filosofia do sujeito pós-kantiana é uma tentativa de restauração de uma metafísica moderna. Noutras palavras, em que sentido o paradigma da consciência, por trás dos títulos de 'autoconsciência', 'autodeterminação subjetiva', 'autorrealização' camuflam uma versão moderna de metafísica no discurso filosófico? Responder com transparência as questões acima ajuda a esclarecer um dos problemas do capítulo: a incompatibilidade da metafísica (agora enquanto paradigma da consciência) com relação aos desenvolvimentos filosóficos atuais na modernidade, como também a justificação de um cenário pós-metafísico para se pensar a práxis comunicativa da educação na atualidade.

3.2 A FILOSOFIA DA CONSCIÊNCIA COMO VERSÃO MODERNA DA METAFÍSICA

Habermas entende que os três aspectos do pensamento metafísico apresentados anteriormente (pensamento de identidade, idealismo e conceito forte de teoria) sofrem uma peculiar refração no contexto da passagem da filosofia do ser para o subjetivismo moderno. Momentos importantes para esta passagem podem ser reconhecidos, por um lado, com Descartes, que reorienta o pensamento filosófico da ontologia para a descoberta do sujeito pensante e, por outro lado, com o nominalismo e o empirismo, que têm o mérito de descobrirem as contradições existentes no idealismo metafísico.

Com Descartes¹⁸⁶, a metafísica registra uma verdadeira reviravolta, recebendo uma orientação até então desconhecida pela filosofia antiga e medieval: ao invés de continuar o questionamento do ‘ser’ e das realidades últimas, passa-se ao questionamento do ‘conhecer’ e dos limites e métodos da razão humana. Noutras palavras, passa-se da ontologia para a epistemologia ou teoria do conhecimento¹⁸⁷. Com isso, a metafísica, que tinha uma base objetiva, encontra refúgio no ‘Eu penso’ cartesiano.

Com o nominalismo e o empirismo, a metafísica também sofre mudanças estruturais, porém com consequências bem diferentes: através de uma crítica ácida às contradições da metafísica tradicional, promovem uma dissolução das realidades ontológicas, respectivamente, a nomes e impressões sensíveis. O nominalismo, retomando as teses de Aristóteles¹⁸⁸, substitui as ‘formas das coisas’ (*formae rerum*) pelos ‘signos das coisas’ (*signa rerum*): como que antecipando a racionalidade moderna, as ideias metafísicas não passam de sinais que o próprio sujeito cognoscente atribui às coisas¹⁸⁹. Já o empirismo de Hume, por exemplo, radicaliza

¹⁸⁶ De fato, a partir de Descartes há uma mudança substancial no horizonte especulativo da filosofia, que da ontologia passa a se preocupar com os limites do conhecimento, da razão e do método. Essa mudança de horizonte pode ser bem pontuada no seguinte trecho da obra *Regras para a Direção do Espírito*: “Nada pode haver aqui de mais útil do que investigar o que é o conhecimento humano e até onde se estende. Eis porque trataremos agora este assunto numa só questão e pensamos que é preciso examiná-la como a primeira de todas, segundo as regras já anteriormente estabelecidas. É o que deve fazer uma vez na vida quem quer que ame um pouco a verdade, pois a investigação aprofundada deste ponto contém os verdadeiros instrumentos do saber e todo o método. E, nada me parece mais inadequado do que disputar audazmente sobre os segredos da natureza, influência dos céus no nosso mundo inferior, a predição do futuro e coisas semelhantes, como muitos fazem, sem, no entanto, jamais terem inquirido se a razão humana pode fazer tais descobertas” (DESCARTES, 1985, p. 50).

¹⁸⁷ “Ele [Descartes] assinalou uma reviravolta radical no campo do pensamento pela crítica a que submeteu a herança cultural, filosófica e científica da tradição e pelos novos princípios sobre os quais edificou um tipo de saber, não mais centrado no ser ou em Deus, mas no homem e na racionalidade humana” (REALE; ANTISERE, 2004, p. 283).

¹⁸⁸ No livro *Da Interpretação* (presente no *Organon*), Aristóteles afirma que a linguagem apenas simboliza os conceitos do intelecto (ou afecções da alma). Mas de onde vêm os conceitos? Aí está a questão principal: os conceitos são abstrações imediatas (e não linguísticas!) que o intelecto faz das essências das coisas contidas na própria realidade (ARISTÓTELES, 2005, p. 81).

¹⁸⁹ Para o nominalismo de Guilherme de Ockham, em sua obra *Suma Lógica*, existem dois tipos de linguagem: uma convencional (oral e escrita) e outra puramente conceitual; assim, enquanto os termos escritos e falados têm uma relação convencional e institucionalizada com os objetos no mundo, os termos mentais (conceitos) têm uma relação natural com os mesmos objetos no mundo: “Entre esses termos [escritos e mentais], porém, encontram-se algumas diferenças. Uma é que o conceito ou afecção da alma significa naturalmente tudo o que significa, já o termo falado ou escrito nada significa senão de acordo com a instituição voluntária” (OCKHAM, 1999, p. 120). Por isso, supor o signo como nomes gerais correspondentes a entidades ontológicas autônomas e abstratas é um erro, pois com isso cria-se um novo problema ontológico quanto à explicação sobre a natureza destas entidades no âmbito linguístico. Logo, o vocábulo signo não é referência ontológica de nada: “Toma-se o signo por aquilo que faz algo vir à cognição e é destinado a supor por aquilo (sc. *natum est pro*

as premissas nominalistas e dissolve as coisas singulares em simples impressões dos sentidos que o sujeito utiliza para representar os objetos¹⁹⁰.

A reação mais cabal a estas críticas nominalistas e empiristas, segundo Habermas, foi com toda razão a articulação de uma nova forma de metafísica, a filosofia da subjetividade: “num lance oposto, a filosofia idealista renova a ambos, o pensamento de identidade e a doutrina das ideias, na base da subjetividade, entrevista no momento da passagem do paradigma da ontologia para o do mentalismo” (HABERMAS, 1990, p. 41). Ocorre assim, desde Descartes até Kant e Hegel, uma transformação interna ao próprio posicionamento metafísico: a unidade promovida pelas essências ideais é agora substituída pela determinação da Razão produtora enquanto subjetividade, identificada de dois modos: tanto numa versão ‘transcendental’, em que a razão é a síntese unificadora do Sujeito, através das categorias do entendimento *a priori* (criticismo kantiano); como numa versão ‘dialética’, em que a razão se compreende enquanto espírito processual, que caminha através da natureza e da história, retornando a si mesma no final (fenomenologia hegeliana). Para Habermas, independente de uma ou outra variante, o que importa é que ambas as versões recuperam alguns aspectos da metafísica tradicional, a saber, a razão como compreensão de um sistema totalizante, fechado e autorreferente:

No idealismo alemão, o pensamento metafísico assume a figura de teorias da subjetividade. A autoconsciência, ou é conduzida a uma posição fundamental, como fonte espontânea de realizações transcendentais [versão transcendental], ou é elevada à categoria do

illo supponere) ou a ser acrescentado a tal na proposição – são desse modo os sincategoremata e os verbos e aquelas partes da oração que não têm significação finita; ou que é destinado a ser composto de tais, deste modo é a oração. E tomando assim o vocábulo ‘signo’, a expressão (*vox*) não é signo natural de nada” (OCKHAM, 1999, p. 120).

¹⁹⁰ “[...] todas as nossas idéias simples em sua primeira aparição, derivam de impressões simples, que lhes correspondem e que elas representam com exatidão. [...] Da conjunção constante entre percepções semelhantes, concludo imediatamente que há uma forte conexão entre nossas impressões e idéias correspondentes e que a existência de uma tem influência considerável sobre a das outras (HUME, 2001, p. 28). Mais à frente também diz: “Primeiramente, uma impressão atinge os sentidos, fazendo-nos perceber o calor ou o frio, a sede ou a fome, o prazer ou a dor, de um tipo ou de outro. Em seguida, a mente faz uma cópia dessa impressão, que permanece mesmo depois que a impressão desaparece e a qual denominamos idéia, essa idéia de prazer ou de dor, ao retornar à alma, produz novas impressões, de desejo ou aversão, esperança ou medo, que podemos chamar propriamente de impressões de reflexão, porque derivadas delas. Essas impressões de reflexão são novamente copiadas pela memória e pela imaginação, convertendo-se em idéias – as quais podem gerar, por sua vez, outras impressões e idéias. Desse modo, as impressões de reflexão antecedem apenas suas idéias correspondentes, mas não posteriores às impressões de sensação, e delas derivadas” (HUME, 2001, p. 32).

absoluto, como espírito [versão dialética]. As substâncias ideais transformam-se nas determinações categoriais de uma razão produtora, de tal modo que agora, numa peculiar guinada reflexiva, tudo é referido ao uno da subjetividade. Pouco importa se a razão seja acionada de *modo fundamentalista* [...] ou que seja compreendida *dialeticamente* [...] – em ambas as variantes a razão surge como uma reflexão, ao mesmo tempo totalizadora e auto-referente (HABERMAS, 1990, p. 41).

Com isso, na medida em que a razão produtora (seja a transcendental ou a dialética) garante o primado da unidade frente o múltiplo e o da identidade frente à diferença, promovendo um conceito forte de teoria e uma precedência e privilégio da ideia em detrimento da matéria, ela coloca-se então como uma versão moderna da metafísica tradicional, pois não só resgata os principais aspectos do pensamento metafísico (identidade, idealismo e conceito forte de teoria), como também se coloca no status salvífico de detentora do acesso à verdade, que se encontra nas vagas do Sujeito. “A metafísica surgira como ciência do imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos a priori” (HABERMAS, 1990, p. 22).

Desta maneira, segundo Habermas, pode-se falar sim em um retorno à metafísica após Kant¹⁹¹, principalmente pelo esforço teórico em justificar uma razão configuradora do mundo e da sociedade, cuja fonte localiza-se no *lócus* mental e para a qual retorna como sentido unificador e totalizante da multiplicidade material. Isso equivaleria afirmar que toda a realidade (as ciências particulares, guinada linguística, intersubjetividade, mundo da vida e práxis cotidiana, comunidade semântica etc.) passaria a ser determinada pela unidade-identidade das condições transcendentais da Subjetividade moderna. Mudaram-se, portanto, as categorias (das ideias para a razão subjetiva), porém, o aspecto totalitário e unificador

¹⁹¹ Dentro do discurso metafísico pós-kantiano, pode-se citar alguns autores e obras como: **a) Dieter Henrich:** *O que é metafísica? O que é modernidade? Doze teses contra Jürgen Habermas* (2009); *Vida Consciente* (1999); *Fluchtlinien: Philosophische Essays* (1982). *The Basic Structure of Modern Philosophy* (1974); *Self-Consciousness, a Critical Introduction to a Theory* (1971). **b) Manfred Frank:** *La Piedra de Toque de la Individualidad: reflexiones sobre sujeto, persona e individuo con motivo de su certificado de defunción posmoderno* (1995); *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis: Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität* (1991). **c) Volker Gerhardt:** *Metaphysik und ihre Kritik. Zur Metaphysikdebatte zwischen Jürgen Habermas und Dieter Henrich* (1988). **d) Christian Thies:** *Der Sinn der Sinnfrage. Metaphysische Reflexionen auf kantianischer Grundlage* (2008). **e) Daniel Henrich:** *Zwischen Bewusstseinsphilosophie und Naturalismus. Zu den metaphysischen Implikationen der Diskursethik von Jürgen Habermas* (2007).

continuam os mesmos.

3.3 SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE

O pensamento de Habermas é amplo e abrangente: vai desde as ciências sociais, linguística, psicologia, direito e teoria política até a filosofia. Não é por acaso os inúmeros debates do autor com pensadores consagrados¹⁹². No entanto, no horizonte da discussão do pensamento pós-metafísico, outro debate mostrou-se frutífero: a discussão entre subjetivismo (paradigma da consciência) e intersubjetivismo (paradigma da linguagem como agir comunicativo).

Assim como nas outras polêmicas, os escritos de Habermas têm endereço e nome: Dieter Henrich e outros autores, como Manfred Frank e Volker Gerhardt. Os germes da polêmica já dão seus primeiros sinais na entrega do prêmio *Hegel-Preis* a Habermas, em 1973, oferecido pela cidade de Stuttgart, ocasião em que também estava presente, na função de homenageante, Dieter Henrich. Em seu discurso, Habermas encarregou-se de proferir o seguinte texto: *As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmas?*¹⁹³. Como o próprio título já indica, o texto apresenta como ideia central uma incompatibilidade entre unidade metafísica e modernidade, o que obstaculiza, por sua vez, pensar na formação de uma identidade racional que represente a sociedade de forma geral. Desta maneira, levando em consideração tanto a tese de Hegel (que afirma que a sociedade moderna encontrou sua identidade racional na figura do Estado¹⁹⁴, no qual caberia à

¹⁹² Para lembrar alguns: com Jean-François Lyotard, a respeito da despedida da modernidade e surgimento da pós-modernidade, no discurso “Modernidade, um projeto inacabado” (1992); com Niklas Luhmann, sobre a apropriação da herança da filosofia do sujeito pela teoria dos sistemas, em “O Discurso Filosófico da Modernidade” (2002a); com Derrida e todos os neoestruturalistas, sobre a crítica ácida aos processos de autolegitimação moderna, em “O Discurso Filosófico da Modernidade” (2002a); com Peter Sloterdijk, sobre a ideia do avanço da genética como reinvenção do ser humano, na obra “O Futuro da Natureza Humana”; com Richard Rorty, a respeito da radicalização do contextualismo, em “Pensamento Pós-Metafísico” (1990a); com Lukács, a respeito da visão de trabalho como elemento fundamental do ser social; com John Rawls, na sua concepção de liberalismo político.

¹⁹³ Texto publicado, posteriormente, em *Para a reconstrução do Materialismo Histórico* (1983).

¹⁹⁴ “If this unity is not present, nothing can be *actual*, even if it may be assumed to have existence [*Existenz*]. A bad state is one which merely exists; a sick body also exists, but it has no true reality” (HEGEL, 2003, p. 302). Nas palavras de Habermas: “Gostaria, ao contrário, de discutir a tese de Hegel, segundo a qual a sociedade moderna encontrou sua identidade racional no Estado constitucional soberano, e cabe à filosofia representar essa identidade como racional” (HABERMAS, 1983, p. 89).

filosofia representar essa identidade¹⁹⁵), como também o diagnóstico sociológico de Weber (que aponta uma mudança de racionalidade nas sociedades modernas), Habermas acredita ser muito difícil que uma determinada teoria filosófica de pretensão universal (como é o caso da metafísica) possa dar conta de abarcar toda a complexidade das sociedades modernas, aos moldes da religião¹⁹⁶.

Niklas Luhmann tentou dar uma resposta à questão proposta por Habermas no âmbito da teoria dos sistemas autônomos, apontando que: “es mehren sich die Anzeichen dafür, dass die gesellschaftliche Evolution über eine Lage hinausgeführt hat, in der es sinnvoll war, soziale Beziehungen auf den Menschen zu beziehen” (LUHMANN, 1982, p. 101)¹⁹⁷. Porém, contrário a tal ideia, Habermas não acredita que possa haver qualquer tipo de equivalência funcional entre integração de sistemas e integração social.

A objeção geral contra essa série de afirmações [sobre a teoria dos sistemas] é fácil de ser formulada: Na linguagem da teoria dos sistemas: uma integração suficiente de sistema da sociedade não representa nenhum equivalente funcional para a medida exigida de integração social. Isso quer dizer que não é possível conservar um sistema social se não forem satisfeitas as condições de conservação dos seus membros (HABERMAS, 1983, p. 96-97).

E conclui afirmando que, se há uma possibilidade de existir qualquer identidade coletiva nas sociedades complexas, então ela não deverá ser determinada previamente por nada (crenças, instituições, teorias), isto é, deverá ter a forma da identidade de uma comunidade mediada linguisticamente, que, juntamente com outras identidades concorrentes (advindas da tradição ou estimuladas pela ciência, filosofia e arte), fornecerão o contexto pré-teórico (mundo da vida) que formará o horizonte comum de um determinado grupo (comunidade

¹⁹⁵ “But if it is meant that human beings should have respect for the state as that whole of which they are the branches, the best way of achieving this is, of course, through philosophical insight into its essence” (HEGEL, 2003, p. 302).

¹⁹⁶ Segundo Habermas: “Hegel vê no Estado a vida racional da liberdade autoconsciente; por isso, a consciência dos cidadãos de que vivem sob leis racionais faz parte essencial da realidade efetiva do Estado. Na medida em que essa consciência assume a forma explícita de doutrina, é a filosofia – e, precisamente, a filosofia do direito – que permite entender a racionalidade da organização estatal. [...] Ainda que não se aceite dominante de Platão a Hegel, segundo a qual a filosofia deve se conservar sempre como algo destinado a umas poucas cabeças especulativamente bem dotadas, é difícil imaginar como uma doutrina filosófica seja capaz, tal como a religião, de se tornar bem comum da inteira população” (HABERMAS, 1983, p. 89-90, grifo nosso).

¹⁹⁷ **Tradução nossa:** “Há evidências crescentes de que a evolução social foi além de uma situação em que fazia sentido referir as pessoas às relações sociais” (LUHMANN, 1982, p. 101).

semântica)¹⁹⁸. Portanto, pensar uma identidade racional capaz de representar tal complexidade, seja no âmbito da metafísica seja na forma da teoria dos sistemas, seria algo inconciliável com as exigências estruturais da modernidade (HABERMAS, 1983).

Apesar de reconhecer as mudanças estruturais nas sociedades capitalistas, Dieter Henrich apresenta seu projeto filosófico numa direção bem diferente: em 1982, na obra *Fluchtlinien (Linhas de Fuga)*, o autor acredita que a estratégia para enfrentar os dilemas das sociedades atuais está justamente no revigoramento de uma metafísica moderna, que, ao contrário de Habermas acredita, encontraria conciliação com as sociedades complexas justamente a partir do contexto da subjetividade. Assim, na opinião de Henrich, por mais que os desenvolvimentos dos séculos XIX e XX tenham promovido um questionamento semântico-linguístico da realidade (ângulo psico-sociológico e linguístico), isso não teria excluído a possibilidade da autoconsciência como foco primordial da representação de si mesmo e do mundo (ângulo lógico-filosófico) (HENRICH, 1982, p. 134-151)¹⁹⁹.

Na opinião de Habermas, esta tentativa de Henrich nada mais é do que uma retomada da validade da metafísica na modernidade através de uma filosofia pós-kantiana e em contraste com a filosofia materialista do pensamento anglo-saxão contemporâneo. Para isso, Henrich parte da autorrelação (*Selbstverhältnis*) e da autocompreensão (*Selbstverständnis*) do sujeito que conhece e age, o que implica na seguinte consequência: “ao invés de debruçar-se sobre o mundo dos acontecimentos e das coisas contingentes, a fim de se auto-conhecer, o sujeito deveria retornar à sua subjetividade configuradora do mundo e tomá-lo como horizonte normativo da auto-interpretação” (HABERMAS, 1990, p. 20). No artigo *The Basic Structure of Modern Philosophy*, de 1974, Henrich deixa essa intenção teórica

¹⁹⁸ “O que desejo afirmar é somente o seguinte: se, em sociedade complexas, se formasse uma identidade coletiva, ela teria a forma de uma identidade não determinada previamente nos conteúdos e independente de organizações específicas, ou seja, de uma identidade própria da comunidade dos que formam discursiva e experimentalmente o seu saber relacionado à identidade através de projeções de identidade concorrentes entre si, isto é, na memória crítica da tradição ou estimuladas pela ciência, pela filosofia e pela arte” (HABERMAS, 1983, p. 103).

¹⁹⁹ Depois da publicação de *Fluchtlinien*, iniciou-se uma série de debates entre os autores: em 1984, como resposta, Habermas escreve a resenha *Retorno à metafísica – uma Recensão* (posteriormente inserida como anexo na obra *Pensamento Pós-Metafísico*), na qual critica algumas ideias do livro de Henrich, dentre elas que o autor havia ignorado vários desenvolvimentos históricos do século XX, como por exemplo, a guinada linguística. Não tardou muito para Henrich reagir a este texto: em 1985, escreve o texto *O que é metafísica? O que Modernidade? Doze teses contra Jürgen Habermas*. A polêmica provocada por este texto leva Habermas, enfim, a escrever em 1988 a obra *Pensamento Pós-Metafísico*.

bem clara:

That the self, anxious in view of its own criteria of correctness, might in the end find a basis for its own possibility, a footing which no longer appears to itself alien and indifferent, as does that aspect of nature, against which it must direct its energy of self-preservation (HENRICH, 1974, p. 13)²⁰⁰.

Cria-se então uma questão amplamente debatida: sujeito sem comunicação ou comunicação sem sujeito? O que está por trás destas perguntas são, justamente, as possibilidades de compreensão do subjetivismo e do intersubjetivismo, que demandam algumas reflexões.

3.3.1 Paradigma da Consciência: sujeito sem comunicação?

Sabe-se que a filosofia da consciência tem como grande representante Kant. Mas é com idealismo alemão que a Subjetividade ganha aspecto absoluto e primário. Assim, afirma Fichte: “[O princípio primeiro, Eu=Eu] deve exprimir aquele estado-de-ação que não aparece nem pode aparecer entre as determinações empíricas de nossa consciência, mas que, muito pelo contrário, está no fundamento de toda consciência e é o único que a torna possível” (FICHTE, 1984a, p. 83). Esta tese pode ser entendida como o ponto de partida de uma metafísica da consciência para autores como Dieter Henrich²⁰¹ e Manfred Frank²⁰².

Henrich sustenta que o enfoque da consciência subjetiva, como elemento característico da modernidade, trata-se de algo determinado pelos modos de

²⁰⁰ **Tradução nossa:** “Que a subjetividade, preocupada em vista de seus próprios critérios de correção [isto é, de sua existência], possa, no final, encontrar uma base [razão interna] para a sua própria possibilidade, uma base a qual não seja ou apareça mais a si mesma tão estranha e indiferente, como os aspectos da natureza, contra a qual ela deve voltar sua energia de autoafirmação [autopreservação]” (HENRICH, 1974, p. 13).

²⁰¹ Em *Vida Consciente*, diz Henrich: “Si, doscientos años después del comienzo de la filosofía del sujeto de Fichte, se ha de poder partir de la subjetividad como principio, esto presupone entonces ciertas fundamentaciones que pueden aplicarse a la problemática filosófica de nuestro tiempo y que resultan convincentes respecto de ella” (HENRICH, 1999, p. 75).

²⁰² Na obra *La Piedra de Toque de la Individualidad*, Frank afirma: “En los proyectos hasta ahora presentados de una teoría de la autoconciencia se hablaba de la subjetividad como de una realidad universal: un fenómeno que cada ser consciente comparte con todos sus iguales” (FRANK, 1995, p. 79).

conservação de vida consciente, que mantêm originariamente uma familiaridade²⁰³ consigo mesma: “For the sake of argument, the investigation will start from the assumption that consciousness is a state of affairs with which we are familiar, and that it is a meaningful task to try to give an account of its structure” (HENRICH, 1971, p. 4)²⁰⁴. Em *Vida Consciente*, Henrich expressa essa familiaridade através do ‘saber de si’, elemento determinante da constituição do sujeito e via necessária para sua atuação no mundo objetivo: “somos *sujetos* en la medida en que disponemos de semejante saber de nosotros mismos y en que, partiendo de ese saber, obtenemos un conocimiento que satisface las exigencias de veracidad, y llevamos nuestra vida en el mundo activamente” (HENRICH, 1999, p. 44)²⁰⁵.

Noutras palavras, isso significa afirmar a consciência como um elemento originário e abstraído de qualquer conceito ou reflexão. No trecho a seguir de Frank, apesar de extenso, observa-se o esforço de sistematização destes elementos:

¿Cómo caracterizar con mayor precisión ese fenómeno originario? Primero, como un acontecimiento, y no como resultado de una acción intencionada. Ese acontecimiento debe concebirse como irrelacional y sin referencia a ningún algo en el que no se dé consciencia. Segundo, la consciencia es un acontecimiento que hace posible una pluralidad de acontecimientos, como las percepciones y sentimientos. Tales acontecimientos derivados están sintéticamente vinculados entre sí; pero esa condición no se aplica a la misma consciencia, que con razón puede describirse como puro *medium* o incluso como una ‘dimensión’. Tercero, la consciencia es una dimensión excluyente. Es absurdo imaginar (como hacen Husserl y algunos defensores de una fenomenología revisada) que se superponen dos o más consciencias o que constituyen una consciencia común. Ninguna consciencia tiene el mismo acceso a otra consciencia que sí misma. Cuarta, hemos de agregar que la dimensión ‘consciencia’ incluye un ‘conocimiento de sí misma’. No cabe imaginar una consciencia de alguna otra cosa (como la consciencia misma) sin que tal consciencia se conozca a sí misma (Es lo que Fichte expresó con la frase de toda consciencia supone

²⁰³ “Thus every reflexive relationship of the ‘I’ to itself already presupposes its familiarity with itself in a two-fold sense: first as knowledge of the *possibility* of ascribing any predicate to itself, and secondly as the *capacity to distinguish* from itself anything which is different from, or other than, itself” (HENRICH, 1971, p. 12).

²⁰⁴ **Tradução nossa:** “Por uma questão de argumento, a investigação terá início a partir do pressuposto de que a consciência é um estado de coisas com as quais estamos familiarizados, e que é uma tarefa significativa para tentar dar conta de sua estrutura” (HENRICH, 1971, p. 4)

²⁰⁵ **Tradução nossa:** “Somos sujeitos na medida em que dispomos de semelhante saber de nós mesmos, de tal modo que, partindo desse saber, obtenhamos um conhecimento que satisfaça as exigências da veracidade, e conduzamos nossa vida no mundo ativamente” (HENRICH, 1999, p. 44).

una autoconsciencia) (FRANK, 1995, p. 75)²⁰⁶.

Como já falado, o trecho apresentado por Frank é importante porque fornece um roteiro sistemático sobre as bases da metafísica da consciência, podendo ser desmembrado em quatro ideias: a) que a consciência é inicialmente anegóica (sem ego), isto é, ausente de uma autorrelação reflexiva e centrada no elemento anônimo; b) que a consciência é um acontecimento originário, do qual decorrem outros acontecimentos (sentimentos, percepções, linguagem etc.); c) que a consciência é elemento irreduzível e não resultante de nada; d) que a consciência é automaticamente um conhecimento familiar de si mesmo.

a) Segundo Henrich e Frank, a consciência inicialmente não pode ser identificada ao Ego, pois se assim fosse, a autoconsciência do indivíduo estaria limitada por uma relação intencional e reificada de si mesmo. A formação do ego seria um processo posterior ao princípio de familiaridade com o 'si mesmo', o elemento anônimo²⁰⁷: “la consciencia originariamente ‘desyoizada’ adquiere en todo caso es adecuación a posteriori mediante una reflexión racional, cuyo principio se desarrolla en el interior de la consciencia” (FRANK, 1995, p. 77)²⁰⁸. Para cumprir com as exigências de princípio originário, a consciência deve ser, portanto, não-relacional e anegóica. Em *Self-Consciousness: a Critical Introduction to a Theory*, afirma Henrich:

²⁰⁶ **Tradução nossa:** “Como caracterizar com maior precisão esse fenômeno originário? *Primeiro*, como um acontecimento, e não como resultado de uma ação intencional. Esse acontecimento deve ser concebido como *irrelacional* e sem referência a nenhuma coisa que não se dê consciência. *Segundo*, a consciência é um acontecimento que torna possível uma pluralidade de acontecimentos, como as percepções e sentimentos. Tais acontecimentos derivados estão sinteticamente vinculados entre si; mas esta condição não se aplica a mesma consciência, que, com razão, pode descrever-se como puro *medium* ou inclusive como uma ‘dimensão’. *Terceiro*, a consciência é uma dimensão exclusiva. É absurdo imaginar (como fazem Husserl e alguns defensores de uma fenomenologia revisada) que se sobrepõem duas ou mais consciências ou constituem uma consciência comum. Nenhuma consciência tem o mesmo acesso a outra consciência senão a si mesma. *Quarto*, temos que acrescentar que a dimensão ‘consciência’ inclui um ‘conhecimento de si mesma’. Não cabe imaginar uma consciência de alguma outra coisa (como a consciência mesma) sem que tal consciência se conheça a si mesma (é o que Fichte expressou com a frase de que toda a consciência é uma autoconsciência)” (FRANK, 1995, p. 75).

²⁰⁷ “Por ello Dieter Henrich y alguno de sus discípulos – a los que Tugendhat ha calificado como representantes de una ‘Escuela de Heidelberg’ sobre la autoconsciencia –, [...] han intentado explicar el fenómeno de autofamiliaridad como algo irrelacional por completo. Henrich hablaba de una ‘dimensión’ anónima y Pothast de un ‘proceso totalmente objetivo en el sentido de que él no aparece ningún elemento de una autorrelación cognitiva’” (FRANK, 1995, p. 73).

²⁰⁸ **Tradução nossa:** “A consciência originariamente ‘anegóica’ adquire, em todo caso, essa adequação *a posteriori* mediante uma reflexão racional, cujo princípio se desenvolve no interior da consciência” (FRANK, 1995, p. 77).

In principle it makes no difference at all whether it is an 'I' with specific distinguishing properties or an 'anonymous' egoless consciousness which stands as subject in a relation to itself. In both cases there would have to be an identifying recognition or acquaintance, and consequently the circular subject-object relation of self-knowledge would formally be present (HENRICH, 1971, p. 13-14)²⁰⁹.

b) Ora, se a consciência é em seu início anegógica, então ela também deve ser considerada como princípio prévio, originário e absoluto. Decorre então, segundo Henrich, que a consciência deve necessariamente ser algo que antecede a toda e qualquer determinação posterior do ego²¹⁰. “Tampoco se puede entender la autoconciencia cual resultado de un esfuerzo teleológico o de una identificación; e ello porque ambas operaciones suponen un antes y un después temporal, o implican una dualidad de datos distintos, que contradicen la no relacionalidad do fenómeno” (FRANK, 1995, p. 74)²¹¹. Segundo Henrich:

If consciousness must be thought in contrast to the reflection model, it seems rational to leave out of consideration the consciousness which an 'I-principle' has of its own performances. Consciousness is something which must *precede* all performances directed at an end and must be prior to the self-consciousness ego (HENRICH, 1971, p. 20)²¹².

c) A consciência, como familiaridade de 'si mesmo', é algo irreduzível, não

²⁰⁹ **Tradução nossa:** “Em princípio, não faz diferença alguma se é um 'Eu', com propriedades distintas específicas, ou um 'anônimo' de uma consciência sem ego, que permanece como sujeito em relação a si mesmo. Em ambos os casos, teria de ser um reconhecimento de identificação ou familiaridade, e, conseqüentemente, a circular relação sujeito-objeto de autoconhecimento estaria formalmente presente” (HENRICH, 1971, p. 13-14, grifo nosso).

²¹⁰ Carlo Huber, na obra *Fiquemos Acordados! A Constituição da Realidade: introdução ao pensamento transcendental*, diz o seguinte: “Tudo isso significa que não somente a filosofia e a reflexão, mas o mesmo pensar não podem preceder o ato da consciência. O ato da consciência é o ponto de partida. A uma eventual existência que precede o ato da consciência pode-se chegar especulativamente somente a partir desse mesmo ato de consciência” (Huber apud LUCHI, 1999, p. 382).

²¹¹ **Tradução nossa:** “Tão pouco se pode entender a autoconsciência como resultado de um esforço teleológico ou de uma identificação; e isso porque ambas as operações supõem um antes e um depois temporal, ou implicam uma dualidade de dados distintos, que contradizem a não relacionalidade do fenômeno” (FRANK, 1995, p. 74).

²¹² **Tradução nossa:** “Se a consciência deve ser pensada em contraste com o modelo de reflexão, parece racional deixar fora de consideração a consciência que um 'Eu-princípio' tem as suas próprias performances. A consciência é algo que deve preceder todas as performances dirigidas a um fim e deve ser anterior à autoconsciência do ego” (HENRICH, 1971, p. 20).

podendo ser incluída em nenhuma operação ou reflexão do ego: “familiarity with consciousness cannot be understood as the result of any type of initiated activity. Such familiarity must already be present whenever consciousness comes into being” (HENRICH, 1971, p. 15-16)²¹³. Segundo Carlo Huber (apud LUCHI, 1999, p. 385), “ser cômico é um dado, antes, melhor dito, ser cômico é um fato e um ato primordial. Ele é um ato inegável e irreduzível, que não tem necessidade e não admite nenhuma fundação precedente, nenhuma análise e nenhuma pergunta problematizante”. Enfim, Manfred Frank, no texto *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis*, é bem categórico ao negar um dos princípios básicos da intersubjetividade habermasiana – isto é, da constituição do sujeito a partir da interação social (conforme afirma Mead): “alle Vergesellschaftung muss [...] beim Individuum anheben: es ist der Quell aller Einsichtigkeit, und Einsichtigkeit sozialer Zusammenhänge hat an der Selbst-Vertrautheit des Subjekts ihr Mass und ihre Grenze”²¹⁴ (FRANK, 1991, p. 452).

d) Enfim, a dimensão da consciência deve incluir, essencialmente, uma autoconsciência e um conhecimento de si. Não se pode afirmar uma consciência de outro algo, se primeiro não for uma consciência de si mesmo: “esta familiaridad consigo misma es [...] ‘implícita’” (FRANK, 1995, p. 75)²¹⁵. Portanto, a familiaridade anônima da ‘consciência sem ego’ se expressa, acima de tudo, por este ‘si mesmo’ presente na subjetividade de modo implícito e imediato²¹⁶:

If consciousness is conceived as a dimension, finally one has to add that it is a dimension which *contains knowledge of itself*, for there is no consciousness of anything without consciousness being known at the same time and *vice versa*. We are conscious of a state of affairs only in the context of a conscious life, in which acquaintance with ‘being conscious of a state of affairs’ is always present (HENRICH,

²¹³ **Tradução nossa:** “A familiaridade com a consciência não pode ser entendida como o resultado de qualquer tipo de atividade iniciada. Tal familiaridade já deve estar presente sempre que a consciência vem a ser” (HENRICH, 1971, p. 15-16).

²¹⁴ **Tradução nossa:** “Toda socialização [...] deve partir do indivíduo: ele é a fonte de toda inteligibilidade e a inteligibilidade de conexões sociais têm na auto-familiaridade do Sujeito sua medida e suas fronteiras” (FRANK, 1991, p. 452).

²¹⁵ **Tradução nossa:** “Esta consciência de si mesmo é [...] ‘implícita’” (FRANK, 1995, p. 75).

²¹⁶ Sobre esta característica de ‘implícita’ e ‘imediate’, mais a frente, completa Frank: “La consciencia puede referirse a ciertas virtualidades, pero siempre está *in actu*, nunca *in potentia*. El ‘implícito’ sólo indica que la consciencia, para estar familiarizada consigo misma, y a diferencia de lo que el lenguaje nos sugiere, no necesita reflexionar sobre si misma. En este sentido hay que entender tal familiaridad como una propiedad interna de la dimensión ‘consciencia’, no como un acontecimiento adicional. La familiaridad no incluye conocimiento de ningún tipo, pues, en tanto que inmediata, no puede mediatizarse conceptualmente” (FRANK, 1995, p. 76).

1971, p. 22)²¹⁷.

Essa metafísica da consciência e do sujeito, conforme apresentado, vai frontalmente de encontro com a proposta da intersubjetividade habermasiana – e, neste sentido, ficam inclusive mais claras as motivações que identificam a teoria do agir comunicativo como uma proposta pós-metafísica. As críticas de Henrich e Frank estão direcionadas à seguinte questão: como é possível a existência da comunicação sem *lócus* mental do sujeito? Teria então sentido uma guinada linguística a partir da destituição do sujeito? Ou melhor, com a preservação da consciência como princípio originário, seria coerente falar em reviravolta linguística? Para tais autores, não aconteceu uma revolução linguística; pelo contrário, o que se observa é muito mais uma ‘ditadura da linguagem’ que se impõe filosoficamente como um pseudo-princípio. Toda e qualquer intersubjetividade só ganha sentido a partir do princípio originário da consciência. Em *Vida Consciente*, Henrich manifesta a sua opinião:

Ahora bien, a esto se oponen opiniones y argumentos articulados por muchas e influyentes voces. Estas sostienen la tesis que la filosofía del sujeto es un proyecto del pensamiento que forma parte del pasado. La filosofía de nuestro tiempo, según ellas, se ha fijado un punto de partida que la obliga a orientarse a partir de la intersubjetividad y, particularmente, del lenguaje, es decir, de ámbitos fundantes y desveladores, con respecto a los cuales la filosofía del sujeto jamás podría situarse en una relación adecuada (HENRICH, 1999, p. 76)²¹⁸.

Manfred Frank também não deixa por menos em sua crítica à intersubjetividade habermasiana. Em *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis* diz:

Nun ist analytisch einsichtig, dass eine konventionalisierte

²¹⁷ **Tradução nossa:** “Se a consciência é concebida como uma dimensão, enfim é preciso acrescentar que é uma dimensão que *contém o conhecimento de si mesmo*, pois não há consciência de qualquer coisa sem a consciência de ser conhecido, ao mesmo tempo, e *vice-versa*. Temos consciência de um estado de coisas apenas no contexto de uma vida consciente, em que a afinidade com o ‘estar consciente de um estado de coisas’ está sempre presente” (HENRICH, 1971, p. 22).

²¹⁸ **Tradução nossa:** “Mas, a isto se opõem opiniões e argumentos articulados por muitas e influentes vozes. Estas sustentam a tese de que a filosofia do sujeito é um projeto do pensamento que faz parte do passado. A filosofia do nosso tempo, segundo eles, tem fixado um ponto de partida que a obriga orientar-se a partir da intersubjetividade e, particularmente, da linguagem, ou seja, como âmbitos fundantes e desveladores, com relação às quais a filosofia do sujeito nunca poderia situar-se numa relação adequada” (HENRICH, 1999, p. 76).

Sprachverwendungsregel die individuelle Innovation von sich aus nicht antizipieren kann, durch welche sie insgesamt modifiziert wird – es sei denn, man fetischisierte die Sprache zu einem sich selbst sprechenden Supersubjekt die oder zu einem sich selbst regulierenden Sprachgeschehen (FRANK, 1991, p. 455)²¹⁹.

E no texto *La Piedra de Toque de la Individualidad* acrescenta:

La intención de Habermas no es sospecha en modo alguno; hay que dudar no obstante de que prospere la sustitución del paradigma de la filosofía del sujeto que él contempla. A mí no me parece que pueda pensarse adecuadamente una intersubjetividad, sin explicar antes conceptualmente la estructura de los sujetos, que se comprometen e interactúan en el obrar comunicativo (de lo Habermas está muy lejos); tampoco logro ver cómo pueda desarrollarse el discurso de unos 'sistemas cerrados autorreferenciales' sin un discurso explícito o implícito al modelo de subjetividad autorreflexiva (FRANK, 1995, p. 14)²²⁰.

O fato é que afirmar a subjetividade (consciência) como princípio e tema por excelência da filosofia (HENRICH, 1999, p. 73-96) equivale a identificar e tratar o paradigma filosófico atual da modernidade como metafísico²²¹. Em *O que é metafísica? O que é modernidade? Doze teses contra Jürgen Habermas*, Henrich fala de uma 'metafísica da completude', própria da modernidade e resultado legítimo dos esforços de Kant, em lugar de uma metafísica dogmática e fechada da tradição

²¹⁹ **Tradução nossa:** “Agora é analiticamente compreensível que uma regra de aplicação linguística convencionalizada não possa antecipar a inovação individual a partir de si mesma, através da qual ela é modificada em seu conjunto – a menos que se fetichize a linguagem como um Super-sujeito falante ou como um acontecer linguístico que se regule a si mesmo” (FRANK, 1991, p. 455).

²²⁰ **Tradução nossa:** “A intenção de Habermas não é suspeita de modo algum; deve-se duvidar, no entanto, de que se prospere a substituição do paradigma do sujeito que ele contempla. Pessoalmente, não me parece que se possa pensar adequadamente uma intersubjetividade, sem antes explicar conceitualmente a estrutura dos sujeitos, que se comprometem e interagem no agir comunicativo (o que Habermas está muito longe); tampouco gostaria de ver como se poderá desenvolver o discurso de 'sistemas fechados autorreferenciais' sem um discurso explícito ou implícito sobre um modelo de subjetividade autorreflexiva” (FRANK, 1995, p. 14).

²²¹ Aliás, para Henrich, a palavra “metafísica” é ambígua e pode ser confundida com inúmeras vertentes da história. Para isso, segundo o autor, deve-se recorrer à metafísica como “guardadora de lugar”, uma espécie de “não-título”: “Durante o tempo em que a filosofia pôde compreender-se como um sistema doutrinal lastreado numa base segura, 'metafísica' foi o nome de uma disciplina filosófica especial. É sabido, porém, que a sua pré-história é tão ambígua quanto à história de sua recepção é uma seqüência de equívocos. [...] 'Metafísica', portanto, é apenas algo que guardou lugar para um nome de investigações que até hoje permaneceram sem título e às quais muito se associou e muito se deixa ainda associar. Já por aí se percebe como é fácil lançar em obscuras vizinhanças aquele que não apenas se debruça criticamente sobre algo que poderia estar sob esse não-título, mas a isso associa, ainda hoje, as tarefas do pensamento. [...] É importante fazer justiça, pois, ao conteúdo que em nosso tempo tem de ser ligado ao não-título” (HENRICH, 2009, p. 83).

escolástica e pré-moderna²²². Na opinião de Henrich, Habermas não conseguiu promover esta diferenciação básica:

É importante deixar claro que a nova determinação kantiana da metafísica, inteiramente moderna, originou-se de uma associação com o pensamento que se manifesta em cada homem e que, embora voltado à autocompreensão, não se desvincula nem se deixa desvincular de seus esforços para dar a esta vida uma forma e não deixá-la simplesmente acontecer, mas “conduzi-la” de modo consciente. Tendo tal associação em vista, deve-se dizer que a metafísica se origina da “vida consciente” e, para falar nos termos de Kant, de sua “espontaneidade”. [...] Nessa medida, Habermas erra o alvo ao objetar à metafísica, assim compreendida, que ela feriria o princípio da revisibilidade, um princípio que já não pode ser descartado da compreensão moderna de ciência (HENRICH, 2009, p. 86-87).

Os esforços de Henrich residem justamente em tentar demonstrar uma metafísica que está para além da classificação tradicional, isto é, como tendência natural da humanidade e decorrente da dimensão originária da consciência. Tal conceito de metafísica, redimensionado inclusive por outros autores na atualidade²²³, não deve estar, portanto, delimitado em categorias dogmáticas e infalíveis: “a justificação da metafísica não decorre da pretensão a uma teoria infalível ou do direito de falar *ex cathedra* em nome daqueles pensamentos últimos cuja força ela leva em conta” (HENRICH, 2009, p. 87).

Além das críticas apresentadas até então, outras duas críticas são formuladas por tais autores ao pensamento habermasiano:

a) Em primeiro lugar, a transferência integral da racionalidade moderna do

²²² Henrich descreve a “metafísica de completude” como um esforço natural da própria humanidade (cuja base se encontra na vida consciente) em não se contentar com as respostas parciais fornecidas pela filosofia e pelas ciências particulares: “A esses pensamentos de completude (*Abschlussgedanken*) está ligado o interesse por essa empreitada cujo não-título é metafísica: um interesse que não é profissional, mas se encontra latente em todo homem. [...] A metafísica da completude não é, portanto, um empreendimento temerário que estivesse simplesmente entregue àquela disposição de que derivamos nossos programas teóricos. Ela não é, como tal, nem um assunto da ciência, portanto um produto da curiosidade teórica, nem tampouco uma faculdade construtiva a que pudéssemos recorrer por uma pura necessidade vital. Ela é um assunto da razão e, enquanto tal, da humanidade. Devido a esta sua origem, a racionalidade exigida pela metafísica da completude não está comprometida com que seus pensamentos tenham de ser justificados segundo um procedimento científico de prova” (HENRICH, 2009, p. 85-86).

²²³ Dentre eles, pode-se citar Christian Thies. Em sua obra *Der Sinn der Sinnfrage. Metaphysische Reflexionen auf kantianischer Grundlage*, Thies (2008, p. 58-65) afirma três qualidades de uma metafísica moderna: a) “aberta, mas não arbitrária”; b) “sintética, mas apenas intersubjetivamente plausível”; c) “orientativa, mas não obrigatória”.

sujeito para a linguagem intersubjetiva traz consequência desastrosas para a filosofia, pois aproxima a teoria do agir comunicativo de Habermas da vertente naturalista e cientificista do positivismo. Ora, escolher a linguagem como o tema preferencial da filosofia significaria deixar a metafísica da completude à mercê da análise semântico-empírica. Com isso, tendo como base o critério da falseabilidade de Popper²²⁴, Habermas assume o naturalismo ao qualificar a filosofia metafísica segundo os critérios das ciências particulares.

Esse naturalismo [habermasiano] se distancia do projeto da metafísica moderna, porém, por meio de um traço que lhe é verdadeiramente constitutivo: ele contribui para o autodistanciamento da vida consciente. Ele não a transforma num modo de experiência em que ela pudesse conservar-se e reunir-se e, portanto, não pode ser desmentido, sobretudo em pensamentos últimos – “idéias” – ou por meio deles. A dinâmica, que tem seu ponto de partida em seus conflitos e em suas conflitantes pretensões de validade, só pode ter, para ele, um único desfecho capaz de fundamentação e comprovação: aquele do conhecimento da unidade e da abrangência universal das leis da natureza (HENRICH, 2009, p. 97).

b) Em segundo lugar, as críticas habermasianas contra o paradigma consciência não são suficientes para provar o fim da metafísica no contexto da subjetividade. E isso pelo seguinte motivo: a crítica pós-metafísica move-se no horizonte metafísico da consciência, pois afirmar sujeitos capazes de falar e agir é adotar, camufladamente, os critérios da consciência como elemento originário da diferenciação entre o ‘eu’ e o ‘tu’ e entre o ‘eu’ e o ‘ele’. Antes da ocorrência da intersubjetividade há a descoberta de sujeitos autoconscientes:

Denn alles, was sonst noch gegen Henrichs Philosophie der Subjektivität vorgetragen wird, sagt nichts gegen die Metaphysik. Im Gegenteil: Gerade mit seiner Kritik am Dualismus und am Prinzip der Subjektivität bewegt sich Habermas selbst im Bezirk des metaphysischen Denkens. Selbst wenn die von ihm verfolgte sprachpragmatische Rekonstruktion des Selbstbewusstseins gelänge, blieben die Frage nach Status und Reichweite dieser Theorie aktuell. Ausserdem wäre mit der Rekonstruktion die

²²⁴ Diversamente dos representantes do indutivismo, Popper propõe seu critério de falseabilidade como critério de demarcação entre ciência empírica e não-ciência; uma teoria pertence à ciência empírica apenas se puder ser desmentida ou falsificada (tornada falsa) pelos fatos: “Só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema” (POPPER, 2008, p. 42).

elementare Funktion des menschlichen Selbstbewusstsein im Kontext von Handeln und Wissen nicht eliminiert. Wir hätten nach wie vor mit dem Umstand zu rechnen, dass es uns alles bedeutet (GERHARDT, 1988, p. 60)²²⁵.

Sobre este aspecto, em *Fluchtlinien*, Henrich também afirma:

Mit Beziehung auf des sprachlichen Ausdruck für Selbstbewusstsein, auf das 'ich', lässt sich die mit ihm verbundene doppelte Identitätsverneinung so markieren: Die erste Person singularis sondert den, der sie gebraucht, nach seiner Identität auf zweierlei Weise aus: Indem das 'ich' dem 'er' oder 'du' direkt korreliert ist, als Person unter Personen; indem aber das 'ich' dem 'es' der dritten Person neutrum direkt korreliert ist, als Subjekt aus allen Entitäten und Sachverhalten insgesamt. Wir verstehen uns gleich ursprünglich als einer unter den anderen uns als der Eine gegenüber der gazen Welt (HENRICH, 1982, p. 138)²²⁶.

Enfim, fica evidente que para a teoria da subjetividade a consciência deve ser entendida como algo originário e fundamental, princípio último da realidade e elemento integrador de uma metafísica da completude, presente na familiaridade da consciência de todo ser humano. Desta forma, a questão inicial "Sujeito sem linguagem?" pode ser respondida da seguinte forma: a linguagem é um elemento essencial para a definição do eu do sujeito perante os outros, porém, jamais um fator originário e prévio à consciência; ou seja, sempre será um elemento derivado, um produto básico da subjetividade anegóica.

²²⁵ **Tradução nossa:** "Porque tudo o que foi apresentado contra a filosofia da subjetividade de Henrich, não diz nada contra a metafísica. Pelo contrário: com sua crítica ao dualismo e ao princípio da subjetividade, Habermas move-se no campo do pensamento metafísico. Mesmo que a sua reconstrução linguístico-pragmática da autoconsciência fosse possível, permaneceria atual a questão sobre o estatuto e o alcance dessa teoria. Além disso, com a reconstrução, não seriam eliminadas as funções básicas da autoconsciência humana no contexto da ação e do conhecimento. Teríamos que contar com o fato de que ela vale para nós" (GERHARDT, 1988, p. 60).

²²⁶ **Tradução nossa:** "Com a referência à expressão linguística para autoconsciência, o 'eu', pode-se marcar a dupla negação de identidade a ele ligada do seguinte modo: a primeira pessoa do singular distingue aquele que a utiliza, segundo a sua identidade, de dois modos: na medida em que o 'eu' se relaciona diretamente ao 'ele' ou ao 'tu', enquanto pessoa entre pessoas; mas também na medida em que o 'eu' se relaciona diretamente ao elemento neutro da terceira pessoa, enquanto sujeito entre todas as entidades e estados de coisas conjuntamente tomados. Nós nos compreendemos originariamente como ao mesmo tempo um entre os outros e o Um em relação ao mundo inteiro" (HENRICH, 1982, p. 138).

3.3.2 Paradigma da Intersubjetividade: comunicação sem sujeito?

Perante toda essa formulação da filosofia da consciência, como então falar em intersubjetividade como princípio primeiro? Seria o caso de fundamentar em Habermas uma comunicação sem sujeito? Quais as suas posições? De modo geral, o posicionamento de Habermas em relação à teoria da consciência leva em consideração alguns aspectos: a) tendência metafísica; b) o antinaturalismo do paradigma da consciência; c) razão subjetiva como razão instrumental e objetivada; d) a superação das aporias da consciência pela postura performativo-pragmática da intersubjetividade; e) o surgimento do ‘eu’ a partir do contexto interativo (HABERMAS, 1990; 2012a; 2012b).

a) *Tendência metafísica.* O pensamento de Henrich é metafísico na medida em que elege a consciência como princípio primeiro ou fundamentação última da realidade: este pensamento “corresponde amplamente ao conceito kantiano [...] e também à compreensão moderna de metafísica, na medida em que pretende ser uma compreensão última sobre o conjunto dos modos da experiência e formas discursivas diferentes entre si” (HENRICH, 2009, p. 97). Ou seja, este projeto de centralidade da subjetividade enquanto razão criadora marca exatamente o retorno a um questionamento metafísico como pensamento integrador, que, por sua vez, não encontra mais respostas na sociedade moderna:

A modernidade deu um golpe de desvalorização nas formas de esclarecimento, que tinham emprestado também às teorias um resto da força unificadora dos mitos originários: a síndrome de validade, da qual dependiam os conceitos básicos da religião e da metafísica, desfez-se no momento em que surgiram, de um lado, as culturas dos especialistas em ciência, em moral e direito e, de outro lado, a arte se tornou independente (HABERMAS, 1990, p. 26).

Perante este contexto, não é mais tarefa da filosofia ser um pensamento conclusivo, aos moldes da subjetividade transcendental, ou ter a pretensão de apontar essências e intuições frente à ciência, à moral e à arte, como se ela tivesse um acesso privilegiado à verdade²²⁷. O que restaria então para a filosofia? Cabe à

²²⁷ Para Habermas, três aspectos que, após Kant, não admitem mais a metafísica como um pensamento “conclusivo” e “integrador”: 1º) A filosofia tem que operar sob condições de racionalidade que ela mesma não escolheu. Isso quer dizer que, mesmo na função de intérprete, a filosofia não pode mais reclamar para si, perante a ciência, a moral e a arte, um acesso privilegiado a intuições

filosofia do contexto atual a tarefa de intérprete entre o contexto pré-teórico do mundo da vida e as possíveis práticas estratégicas da cultura científica²²⁸:

A mediação interpretadora entre o saber dos especialistas e a *praxis* cotidiana, necessitada de orientação, é que pode dizer o que resta para a filosofia e qual o seu alcance. Sobra para a filosofia uma promoção iluminadora dos processos de auto-entendimento de um mundo da vida referido à totalidade, o qual precisa ser preservado da alienação resultante das intervenções objetivadoras, moralizantes e estetizantes das culturas dos especialistas (HABERMAS, 1990, p. 27).

b) *O antinaturalismo do paradigma da consciência*. Segundo Habermas, a acusação realizada por Henrich de que o seu pensamento expressa uma tendência naturalista e reducionista é fruto de uma série de equívocos. Em Henrich encontra-se uma convicção só identificada no materialismo dialético: a convicção dualista de que o pensamento moderno é dominado pela divisão entre princípios teóricos idealistas e materialistas²²⁹. Com isso, aqueles que não adotam o jogo de linguagem cartesiano, isto é a oposição entre espírito e corpo (como é o caso de Habermas), não conseguem, portanto, fugir da pressão provocada pelo naturalismo materialista (HABERMAS, 1990, p. 28-29). Para Habermas, Henrich está errado por dois motivos:

Em primeiro lugar, se é legítima a proposta de Henrich, então quer dizer que aqueles que fogem do jogo da linguagem cartesiano, justamente por elevarem ao nível filosófico ‘terceiras’ categorias como ‘linguagem’, ‘ação’ ou ‘corpo’, não estariam à altura de potencial argumentativo significante? Pelo contrário, tais

essenciais, porque ela dispõe apenas de um saber falível. 2º) A filosofia precisa renunciar às formas tradicionais de uma doutrina de intervenção ativa (eficiente) sobre o processo de socialização e permanecer teórica. 3º) A filosofia não pode mais integrar, numa hierarquia do mais ou menos valioso, as totalidades das diversas formas de vida, que surgem sempre no plural; ela se limita apenas a apreender as estruturas gerais de mundos da vida em geral. Cf. HABERMAS, 1990, p. 27.

²²⁸ Esse tema já tinha sido comentado anteriormente por Habermas, na conferência “*A Filosofia como guardador de lugar e como intérprete*”, de 1981. Num de seus trechos, diz o seguinte: “Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. [...] Assim, a filosofia poderia actualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. Ela poderia ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbil teimosamente emperrado, do fator cognitivo instrumental com o prático-moral e o estético-expressivo” (HABERMAS, 1989, p. 33).

²²⁹ Isso equivale dizer, na opinião de Habermas, que o sujeito cognoscente, em sua relação com o mundo, pode compreender-se de duas formas: ou como uma síntese de todos os objetos ou realidades (posição transcendental do sujeito), ou como um objeto entre outros no mundo (posição intramundana do sujeito). No entanto, qualquer que seja os nomes utilizados, as coerções conceituais resultantes dessa colocação ontológica continuam as mesmas: ou prevalece a posição intramundana ou transcendental do sujeito.

posturas filosóficas não estão fadadas ao fracasso de propostas paradoxais, mas podem, inclusive, promover uma revisão de preconceitos ontológicos arraigados, como por exemplo, a superação pragmático-linguística do logocentrismo, que, dentre outras coisas, forma uma tradição que se fixa em termos ontológicos (na questão do ser do ente), em termos epistemológicos (nas condições do conhecimento objetivador) e, enfim, em termos semânticos (no valor de verdade das proposições assertóricas) (HABERMAS, 1990, p. 29).

Em segundo lugar, deve-se levar em conta que o uso de premissas naturalistas não é apenas um privilégio de quem está fora do jogo de linguagem dualista, mas algo que se manifesta de modo diferente nos respectivos contextos teóricos, mesmo entre aquelas teorias que partem de questionamentos transcendentais e que procuram não mais separar o inteligível do fenomenal. Noutras palavras, no esforço para encontrar uma maneira de combinar entre si Kant e Darwin²³⁰ (HABERMAS, 1990, p. 29). Além do que, a abordagem do naturalismo como um todo não implica, em seu resultado, numa versão alienada e reificada da realidade:

Desde Marx me parece claro que o conteúdo normativo da modernidade pode ser recuperado e mantido especialmente sob premissas materialistas. A 'natureza em si' não coincide com a natureza objetivada. [...] Tal naturalismo não precisa caminhar necessariamente junto com uma auto-descrição objetivista da cultura, da sociedade e do indivíduo. Por sermos sujeitos capazes de linguagem e de ação, nós temos, antes de qualquer ciência, um acesso interno ao mundo da vida simbolicamente estruturado, ou seja, aos produtos e competências de indivíduos socializados (HABERMAS, 1990, p. 29-30).

Habermas não se vê incluído no contexto do naturalismo alienado; até

²³⁰ Neste sentido, Daniel Henrich fala de um naturalismo mitigado ou fraco em Habermas, isto é, uma modalidade de naturalismo que não intenciona reduzir Kant a Darwin, mas uni-los numa teoria comunicativa sem o apoio da metafísica: "In der Theorie des kommunikativen Handelns behauptet Jürgen Habermas, ohne metaphysische Rückendeckung zu operieren. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie Habermas versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und welche Bedeutung sein Vorgehen für die Diskursethik hat. [...] Ein wichtiges Ergebnis ist die Erkenntnis, dass die Metaphysikkritik von Jürgen Habermas ihren Ausdruck in einer naturalistischen Argumentationsstrategie findet, deren Spuren sich bis in die Frühschriften Habermas' zurückverfolgen lassen. [...] In jüngeren Publikationen [...] geht Habermas nun auch explizit auf die Bedeutung des Naturalismus für seine Theorie ein und entwickelt ein Konzept des so genannten 'schwachen' bzw. 'weichen Naturalismus'. [...] Damit steht sowohl das Ziel als das Programm des schwachen Naturalismus fest: schwacher Naturalismus bedeutet für Habermas die Vereinigung von Kant und Darwin und nicht die Reduktion Kants auf Darwin" (HENRICH, Daniel, 2007, p. 9-10).

mesmo porque, em vários de seus escritos ele afirma que limitar o discurso filosófico, isolando, de um lado, o saber específico das ciências, e de outro, o saber pré-teórico do mundo da vida (que não se enquadra ao saber sistemático da ciência, mas que, porém, carece de explicação), seria justamente dar margem para o surgimento de reducionismos objetivadores do primeiro (ciência) sobre o segundo (mundo da vida). A função de intérprete adotada pela filosofia é o que a afasta do risco de tais reducionismos (HABERMAS, 1990, p. 30-31).

c) *Razão subjetiva como razão instrumental e objetivada*. Para Habermas, os desenvolvimentos históricos da filosofia da linguagem²³¹ revelam que a passagem da filosofia da consciência para a da análise da linguagem não prescreve de maneira alguma nenhum tipo de reducionismo naturalista do qual fala Henrich (HABERMAS, 1990, p. 30). Pelo contrário, Habermas afirma que a pressão dos problemas do naturalismo alienado não tem origem na simples utilização do jogo de linguagem naturalista (como afirmava Henrich), mas de um lugar bem diferente e mais discreto, a saber, de uma teoria dos sistemas, na qual as estratégias naturalistas reificadas, estabelecidas no interior das ciências sociais, poderão ser encontradas no âmbito de um discurso inteiramente voltado para o êxito e numa perspectiva plenamente instrumental (HABERMAS, 1990, p. 30).

E mais ainda: tal teoria sistêmica, que toma como ponto de partida o fenômeno fundamental da autoafirmação de sistemas autorreferentes em meio a ambientes supercomplexos, segundo Habermas, assemelha-se muito mais à filosofia do sujeito do que ao discurso filosófico de premissas empíricas e naturalistas. Encontra-se então, os primeiros sinais de uma conexão entre teoria da subjetividade e agir estratégico (próprio de sistemas autorreferentes):

A massa herdada da filosofia do sujeito pode ser aceita e absorvida facilmente numa teoria de sistemas que produzem a si mesmos de modo auto-referente. Por isso é difícil afirmar que uma contraposição paradigmática a esse naturalismo operante a nível filosófico [isto é, a teoria dos sistemas], mas que se encontra em fase de realização, deveria ser buscada numa teoria da vida consciente [...]. Eu temo que a vida consciente do sujeito, em sua dupla posição, já se assemelhe demais à auto-afirmação do sistema – auto-afirmação

²³¹ Por desenvolvimentos históricos da filosofia da linguagem Habermas compreende o pensamento linguístico que se iniciou com Humboldt, a semiótica de Peirce e todas as implicações da guinada analítica na semântica (Frege) e na epistemologia da primeira fase do empirismo lógico (Russell e Wittgenstein), como críticas ao psicologismo (HABERMAS, 1990, p. 30).

que mantém os limites – em sua dupla relação: consigo mesmo e com o mundo ambiente (HABERMAS, 1990, p. 31-32)

Esta tese de que a filosofia da consciência traduz um redimensionamento estratégico e reificado pode ser entendida, inclusive, a partir do dilema posto por Fichte²³², que tem como pressuposto a circularidade implícita ao próprio paradigma da consciência: o sujeito conhecedor, ao tomar consciência de si mesmo (autoconsciência), não o faz como dimensão puramente subjetiva, pois, esse voltar para si, enquanto conhecimento de algo, já implica, inevitavelmente, na sua própria objetivação.

Como sujeito, ele está essencialmente caracterizado por deter um saber não apenas sobre os objetos, mas também de maneira igualmente original, sobre si mesmo. Esse saber do sujeito sobre si mesmo, em que coincidem o saber e o que se sabe, precisa ser pensado segundo o modelo do saber sobre os objetos. O “saber-se”, que é constitutivo da autoconsciência, precisa ser explicado de modo que o sujeito se refira a si mesmo como se estivesse se referindo a um objeto qualquer, e de modo que se descrevem suas vivências como se fossem estados de coisas quaisquer; e tudo isso com a impactante certeza intuitiva de ser idêntico a esse mesmo objeto ou a esses mesmos estados de coisas (HABERMAS, 2012a, p. 677-678).

Para tentar escapar desta circularidade da autoconsciência²³³ e da autopreservação instrumental do sujeito²³⁴, Henrich apela para a existência de uma

²³² “[...] para teres consciência de teu pensar, tens de ter consciência de ti mesmo. – Tu tens consciência de ti mesmo, dizes; logo, distingues necessariamente teu eu pensante do eu pensado no pensamento do eu. Mas, para que possa fazê-lo, o pensante nesse pensar tem de ser por sua vez objeto de um pensar superior, para poder ser objeto da consciência; com isso, obténs, ao mesmo tempo, um novo sujeito, que deve novamente ter consciência daquilo que era o estar-consciente-de-si. E aqui argumento mais uma vez como antes; e depois de termos principiado a inferir segundo essa lei, não podes mais indicar-me nenhum lugar onde devêssemos deter-nos; logo para cada consciência, precisaremos de uma nova consciência, cujo objeto é a primeira, e assim ao infinito; logo, jamais chegaremos a poder admitir uma consciência efetiva” (FICHTE, 1984b, p. 181).

²³³ “These circularities resulted from two assumptions: (1) consciousness is explained as the self-reference of a subject. Since one cannot avoid attributing to this subject the property ‘conscious’, the explanation is redundant. (2) Consciousness is explained as *knowing* self-reference of a subject. Since one cannot avoid attributing to the subject of this self-reference *knowledge* of itself, without which it would never be able to find itself as itself, the explanation is circular” (HENRICH, 1971, p. 19).

²³⁴ Inicialmente, Henrich defendia a tese de que a autopreservação não seria equivalente a uma consciência instrumentalizada (conforme afirmava Adorno e Horkheimer): ao afirmar um nexo entre subjetividade e autopreservação, Henrich afirma que a razão subjetiva não pode ser identificada como instrumental porque tanto a autorreferência do ‘sujeito que age’ como autorreferência do ‘sujeito que conhece’ devem ser concebidas em conjunto e unidade no âmbito da autoconsciência. Assim, como a sujeito refere-se a seus objetos agindo e conhecendo ao mesmo tempo, então ele só pode manter sua preservação na medida em que se comporta de maneira reflexiva diante si como sujeito

consciência anegóica. Porém, segundo Habermas, essa consciência prévia, não mais deduzida pela autorreferência do sujeito, mas por uma familiaridade originária de si mesmo, carrega em si uma situação paradoxal, pois ao tentar conservar uma subjetividade impessoal que está aquém da auto-objetivação, Henrich liga ao conceito de consciência anegóica duas correntes antagônicas: uma mística e outra objetivista (HABERMAS, 2012a, p. 679).

Em um dos extremos, a consciência anegóica está ligada a uma vertente mística na medida em que a autoconsciência do sujeito torna-se uma referência deduzida, colocada, que, ao referir-se a si mesmo, refere-se também ao elemento ‘anônimo’ que a colocou. Kierkegaard faz uma reflexão semelhante em sua obra *O Desespero Humano*: a autoconsciência só é acessível na consciência de si próprio, como relação que se relaciona consigo mesma (KIERKEGAARD, 1979, p. 318). Porém, esta autorrelação só pode ter sido colocada por si mesma ou colocada através de outro²³⁵. Como Kierkegaard considera a primeira alternativa (da Doutrina de Ciência de Fichte) como algo irrealizável, afirma que o eu do homem é uma relação colocada e derivada de outro, neste caso, do Deus cristão²³⁶. Fica claro então que tanto a solução de Kierkegaard como a de Henrich apontam para uma dimensão religiosa [de tradição oriental] e, destarte, para uma linguagem que talvez seja a da velha metafísica, *a qual, porém, ultrapassa a posição que a modernidade atribui à consciência*” (HABERMAS, 1990, p. 34, grifo nosso).

conhecedor. Portanto, a unidade entre autopreservação e autoconsciência impediria a instrumentalização da consciência (HENRICH, 1974, p. 7-9). No entanto, segundo Habermas (2012b, p. 677-680), ao tentar apresentar o posicionamento objetivador não como algo constitutivo do sujeito, mas como característica eventual à ação e ao conhecimento do sujeito, Henrich acaba atribuindo involuntariamente à consciência uma característica objetivadora, pois o sujeito que ‘sabe a si mesmo’ na ação e reflexão passa a ser pensado também segundo a lógica do saber dos objetos, conforme já indicava Fichte na aporia da circularidade da autoconsciência. Para sair deste embaraço, Henrich propõe uma consciência anegóica. Porém, como mais a frente será esclarecido, optar por uma consciência anegóica o afasta do dilema da objetivação da autoconsciência, mas, por outro lado, o aproxima do paradoxo da autopreservação instrumental, na medida em que preserva uma subjetividade impessoal autorreferente para além de toda e qualquer reflexividade da ação e do conhecimento.

²³⁵ “Uma tal relação, que se orienta sobre si própria, não pode ter sido estabelecida senão por si ou por um outro. Se o foi por um outro, essa relação é, sem dúvida, um terceiro termo, mas este é ainda, ao mesmo tempo, uma relação, isto é, relaciona-se com quem estabeleceu toda a relação” (KIERKEGAARD, 1979, p. 319).

²³⁶ “Uma relação desse modo derivada ou estabelecida é o eu do homem; é uma relação que não é apenas consigo própria, mas com outrem” (KIERKEGAARD, 1979, p. 319). Noutro trecho diz: “Eis a fórmula que descreve o estado do eu [...]: orientando-se para si próprio, querendo ser ele próprio, o eu mergulha, através da sua própria transparência, até ao poder que o criou” (KIERKEGAARD, 1979, p. 320).

Noutro extremo, a consciência anegóica está ligada a uma vertente objetivista, que, na medida em que a noção de autoconhecimento, como reflexão racional, é prescindida do processo de constituição da consciência, estabelecem-se ligações com teorias sobre corpo-espírito que compreendem a consciência como processo decorrente do aspecto objetivo-fisiológico: “uma explicação no âmbito da neurologia talvez pudesse evidenciar o nexu indissolúvel entre dois processos que correspondem à consciência e ao conhecimento da consciência” (Pothast apud HABERMAS, 2012a, p. 680).

Olhando para estes dois extremos, tem-se então uma noção mais exata do quanto a estrutura anegóica da consciência reflete uma condição paradoxal. Porém, o problema é mais delicado ainda: ao tentar conservar o modelo de um sujeito que se refere a objetos e, ao mesmo tempo, fazê-lo regredir a um estado anterior à estrutura reflexiva da própria consciência, Henrich e Frank inevitavelmente submetem a consciência às categorias da autopreservação instrumental²³⁷, semelhante àquelas que acontecem em ambientes sistêmicos – pois preservam um sujeito abstraído de toda e qualquer intencionalidade reflexiva (autoconsciência da ação e do conhecimento), mas que se mantém sistemicamente como elemento autônomo e autorreferente.

Por isso Luhmann não encontra dificuldade em retratar de acordo com a teoria de sistemas o tornar-se reflexivo das duas relações admitidas pelo modelo de sujeito-objeto. A teoria substituiu “sujeito” por “sistema”, e “objeto” por “entorno”; a seguir, tomas as habilidades do sujeito de reconhecer objetos e lidar com eles e desloca-as para dentro do conceito de “realizações sistêmicas”, as quais consistem em apreender e reduzir a complexidade do entorno. Se além disso os sistemas ainda aprendem a referir-se reflexivamente à unidade do próprio sistema, isso equivale a um passo a mais no aumento da própria complexidade, no sentido de tornar-se ainda mais apto ao entorno hipercomplexo. Note-se que essa autoconsciência também continua presa à lógica da asseguaração da subsistência de sistemas (HABERMAS, 2012a, p. 680-681).

É neste sentido que Horkheimer afirma que os atributos da consciência de

²³⁷ “Autopreservação é mais que uma palavra de nosso idioma com a qual podemos descrever com sucesso o comportamento de sistemas e organismos. É preciso que essa palavra mantenha vinculadas a si a permissão e a pretensão de aprender adequadamente o verdadeiro caráter de um processo capaz de perceber-se ao mesmo tempo como processo básico da vida” (Henrich apud HABERMAS, 2012a, p. 681).

conhecer e agir segundo um fim podem se transformar na função da autopreservação do sujeito, que, nesta ótica, nada mais é do que a adaptação e a subsistência do indivíduo ao ambiente, através de uma racionalidade teleológica, estratégica e, portanto, instrumental:

Exatamente porque toda a vida de hoje tende cada vez mais a ser submetida à racionalização e ao planejamento, também a vida de cada indivíduo, incluindo os seus impulsos mais ocultos, que outrora constituíam o seu domínio privado, deve levar agora em conta as exigências da racionalização e planejamento: *a autopreservação do indivíduo pressupõe o seu ajustamento às exigências de preservação do sistema*. Ele não tem mais possibilidade de escapar do sistema. E na medida em que o processo de racionalização não é mais o resultado de forças anônimas do mercado, mas é decidido pela consciência de uma minoria planejadora, também a massa de sujeitos deve ajustar-se: o sujeito deve, por assim dizer, dedicar todas as suas energias para estar ‘dentro e a partir do movimento das coisas’ nos termos da definição pragmatista (HORKHEIMER, 2002, p.100-101).

Enfim, para Habermas a razão subjetiva pode ser considerada uma forma de razão instrumental justamente porque, na condição de um sujeito que age e conhece numa relação para fins, mantém a sua subsistência adaptativa e autopreservação ao ambiente (teoria dos sistemas), num contexto de manipulação da realidade, somente segundo a perspectiva de sujeito autorreferente, e nunca na perspectiva dos contextos vitais violados e deformados, impossibilitando assim uma explicação da realidade que não seja instrumentalizada por suas próprias categorias²³⁸ (HABERMAS, 2012a, p. 671).

d) *A superação das aporias da consciência pela postura performativo-pragmática da intersubjetividade*. Na opinião de Habermas, a transição da filosofia da consciência para a semântica linguística (de Frege e Wittgenstein) abriu perspectivas de esclarecimento com relação ao paradoxo da consciência objetivada:

²³⁸ “Ora, o universo conceitual da razão instrumental foi criado para possibilitar a um sujeito que ele disponha da natureza, e não para dizer a uma natureza objetivada o que de mal se faz a ela. A razão instrumental é uma razão ‘subjetiva’ também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas sob a perspectiva de contextos vitais violados e deformados [...]. A crítica da razão instrumental, que permanece atrelada às condições da filosofia, denuncia como mácula o que ela mesma, estando maculada, não é capaz de explicar” (HABERMAS, 2012a, p. 670-671).

“quando comparadas à experiência de ‘saber-se’, acessível apenas por via intuitiva, as sentenças vivenciais em primeira pessoa por certo têm a oferecer um ponto de partida metodologicamente mais confiável para a análise do conceito do eu” (HABERMAS, 2012a, p. 681).

Neste aspecto, Tugendhat mostrou-se bastante promissor: para ele, o ‘saber’ da consciência não é, em princípio, um saber de objetos, mas de estado de coisas articulados de modo proposicional²³⁹. Desta forma, a autoconsciência não é uma familiaridade consigo mesma, pré-conceitual e pré-proposicional²⁴⁰, mas um conhecimento voltado para suas próprias vivências psíquicas (autoconhecimento), que, porém, são correspondentes a estados de coisas da realidade que podem ser linguisticamente explicitados através de sentenças predicativas e proposições.

Se ha mostrado ahora que la conciencia de algo es proposicional. No se refiere al objeto en el sentido habitual de esta palabra, sino a proposiciones. Tiene o implica la estructura *conciencia de que p*. Entonces, como la autoconciencia debe ser presumiblemente un saber, podemos prescindir aquí de la posibilidad de que una conciencia *que p* sólo esté implícita. Un saber no sólo implica, sino tiene la estructura *saber que p*. Si aplicamos esto a la autoconciencia, resulta una consecuencia significativa. Cuando explicamos en referencia a Freud y Husserl que los estados conscientes son aquellos de los cuales hay o puede haber un saber inmediato, pudo parecer como si los estados conscientes o las vivencias fueran precisamente los objetos de ese saber. Pero esto no ponerlo en la forma ‘*saber que p*’. Uno no puede saber un estado o una vivencia: esto sería una expresión antigramatical, absurda. Uno sólo puede saber que algo se encuentre en tal estado. La expresión que completa la palabra ‘saber’ en la frase que acabo de formular tiene la forma ‘*que p*’. Esto significa para el saber inmediato de los estados conscientes, que éste ha de tener la forma ‘él sabe que él se encuentra en tal y tal estado’. Naturalmente el hablante lo expresa usando la palabra ‘yo’. Su saber inmediato de sus estados conscientes se expresa en oraciones de la forma ‘yo sé que yo...’, seguido de cualquier predicado en el que se expresa el tener un estado de conciencia; por ejemplo, ‘yo sé que me aburro’, ‘yo sé

²³⁹ Segundo Tugendhat: “Husserl habla de estado de cosas; en la filosofía inglesa se usa la expresión *proposition* y por eso, en esta filosofía, aquellas vivencias intencionales se llaman *propositional attitudes*, es decir, actitudes respecto de proposiciones, o estados de cosas. [...] Si toda conciencia intencional es inmediatamente proposicional o implica una conciencia proposicional, podemos establecer la siguiente tesis general: toda conciencia intencional en general es proposicional. Con la expresión ‘conciencia intencional’ se mientan relaciones que se distinguen de otras por el hecho de que son relaciones de una entidad espacio-temporal – una persona – con una proposición, o la implican” (TUGENDHAT, 1993, p. 17-18).

²⁴⁰ “Lo que quiero decir, entonces, es que tenemos que abandonar totalmente la idea de orientarnos por algún tipo de percepción interna en la cuestión acerca de en qué consiste la relación de conciencia” (TUGENDHAT, 1993, p. 16).

que me proponho no seguir assistindo a este curso' etc. (TUGENDHAT, 1993, p. 18-19)²⁴¹.

Todavia, apesar das dificuldades levantadas por Henrich (decorrente da autopreservação objetivada de uma consciência anegóica adaptada segundo uma autorreferência da teoria dos sistemas) serem resolvidas por Tugendhat (que substitui a relação 'sujeito-objeto' pela relação 'sentença-estado de coisas'²⁴²), ainda assim, segundo Habermas, percebe-se na semântica algumas limitações, dentre elas, o fato de ainda manter-se presa na relação dual do paradigma da consciência, não podendo então esclarecer plenamente o sentido da expressão 'eu', que só poderá ser redimensionada satisfatoriamente através de uma postura performativo-pragmática:

Por sua vez, as vivências que o ego manifesta sobre si mesmo em sentenças vivenciais são apresentadas ora como episódios interiores, ora como estados de coisas aos quais o acesso é privilegiado, sendo com isso assemelhadas a entidades no mundo. Para chegar a autorreferenciação que tradicionalmente foi tematizada (e ao mesmo tempo obscurecida) enquanto autoconsciência, é preciso ampliar por via pragmática as questões propostas por via semântica. Nesse sentido, a análise do significado, não do uso referencial, mas do uso performativo da expressão "eu" no sistema dos pronomes pessoais, oferece uma chave promissora para a problemática da autoconsciência (HABERMAS, 2012a, p. 682).

²⁴¹ **Tradução nossa:** "Tem-se mostrado agora que a consciência de algo é proposicional. Não se refere ao objeto no sentido habitual desta palavra, mas a proposições. Tem ou implica a estrutura *consciência de que p*. Então, como a autoconsciência deve ser presumivelmente um saber, podemos prescindir aqui da possibilidade de que uma consciência *que p* apenas se manifesta de modo implícito. Um saber não só implica, mas tem a estrutura *saber que p*. Se aplicamos isto à autoconsciência, resulta uma consequência significativa. Quando explicamos, em referência a Freud e Husserl, que os estados conscientes são aqueles dos quais há ou pode haver um saber imediato, pode parecer como se os estados conscientes ou as vivências fossem precisamente os objetos desse saber. Mas isto não se coloca na forma '*saber que p*'. Um não pode saber um estado ou uma vivência: isto seria uma expressão antigramatical, absurda. Um só pode saber que algo se encontra em tal estado. A expressão que completa a palavra 'saber' na frase que acabo de formular tem a forma '*que p*'. Isto significa para o saber imediato dos estados conscientes, que este tem que ter a forma 'ele sabe que ele se encontra em tal e tal estado'. Naturalmente o falante o expressa usando a palavra 'eu'. Seu saber imediato de seus estados conscientes se expressa em orações da forma 'eu sei que eu...', seguido de qualquer predicado no que se expressa ao ter um estado de consciência; por exemplo, 'eu sei que me aborreço', 'eu sei que me proponho não seguir assistindo este curso' etc." (TUGENDHAT, 1993, p. 18-19).

²⁴² "La autoconciencia epistémica [...] se trata del saber de un estado de cosas que se expresa en una oración predicativa ('yo f'). Vale universalmente que uno sabe con precisión de un estado de cosas que se expresa en una oración de esta estructura, cuando sabe: a) qué objeto es el que se identifica mediante o término singular de esta oración, y b) que a este objeto corresponde el predicado de esa oración. Si uno aplica estas dos condiciones a la oración 'yo sé que yo f', se obtienen las dos preguntas citadas" (TUGENDHAT, 1993, p. 41).

De que maneira a expressão 'eu' poderá então ser redimensionada pela postura performativo-pragmática e superar, com isso, as aporias da filosofia da consciência? Para Habermas, o uso da expressão 'eu' por um falante não diz respeito somente à pretensão semântica em ser identificado de modo proposicional (sentido deíctico). Pelo contrário, ao fazer uso da palavra 'eu' o falante revela expressivamente desejos, sentimentos e propósitos na pretensão de também ser aceito como veraz juntamente com demais sujeitos da comunicação. Esse reconhecimento intersubjetivo atribui ao 'eu' uma identidade somente possível através da interação linguística, que, ao apresentar-se em primeira pessoa, recebe da comunidade de falantes (segundas e terceiras pessoas) a atualização necessária para a concretização do seu caráter individualizante e de sua pertença ao grupo.

Enquanto as entidades são determinadas quando um falante pode afirmar algo a respeito delas, as pessoas pertencem à classe das entidades que podem assumir, por conta própria, o papel de um falante e utilizar a expressão autorreferencial "eu". Para ser categorizadas como pessoas, é essencial que tais entidades não possuam apenas a capacidade de falar, de agir e de dizer "eu"; é necessário ficar claro também o modo *como* o fazem. Pois a expressão "eu" não possui apenas o *sentido deíctico* de uma relação com um objeto. Ela também indica o enfoque pragmático, ou seja, a perspectiva em que um falante se manifesta. Um "eu" utilizado em proposições vivenciais significa que o falante se manifesta pelo *modo expressivo*. Ao assumir a perspectiva da primeira pessoa, ele assume o papel da autoapresentação, de tal modo que os desejos, sentimentos, intenções, opiniões etc. podem ser atribuídos a ele. A atribuição de vivências, levada a cabo por um observador na perspectiva da terceira pessoa, tende se apoiar, *em última instância*, num ato de entendimento, uma vez que a *alter* aceita como veraz a manifestação expressiva do *ego* na perspectiva da segunda pessoa. Nessa medida, a expressão "eu", utilizada em proposições expressivas, aponta a proposição homófona utilizada em proposições performativas. Tal expressão significa que alguém, no papel comunicativo do falante, assume uma relação interpessoal com pelo menos o outro no papel comunicativo do ouvinte, e ambos fazem parte do círculo dos participantes potenciais. A relação interpessoal, ligada à perspectiva da primeira, da segunda e da terceira pessoas, atualiza uma relação subjacente de pertença a um grupo social. Somente neste ponto conseguimos tocar no *sentido pronominal da expressão "eu"* (HABERMAS, 2012b, p. 190-191)

e) O surgimento do 'eu' a partir do interativo. Para Mead, a personalidade

está intimamente ligada com a inserção do indivíduo na comunidade linguística. Isso quer dizer que somente através de um aprendizado sobre a organização das regras gerais do grupo, mediado linguisticamente, de tal modo que ele passe a adotar como parte de sua conduta a totalidade das relações e experiências das instituições do qual faz parte²⁴³, que o indivíduo pode então desenvolver o seu 'eu' por completo. Confira as palavras de Mead, em sua obra *Espiritú, Persona e Sociedad*:

La organización de las actitudes comunes al grupo es lo que compone a la persona organizada. Una persona es una personalidad porque pertenece a una comunidad, porque incorpora las instituciones de dicha comunidad a su propia conducta. Adopta el lenguaje como un medio para obtener su personalidad, y luego, a través de un proceso de adopción de los distintos papeles que todos los demás proporcionan consigue alcanzar la actitud de los miembros de la comunidad. Tal, en cierto sentido, es la estructura de la personalidad de un hombre. [...] Se coloca él en el lugar del otro generalizado, que representa las reacciones organizadas de todos los miembros del grupo. Esto es lo que guía la conducta controlada por los principios, y una persona que posee semejante serie de reacciones organizadas es un hombre del cual decimos que tiene carácter, en el sentido moral (MEAD, 1999, p. 191)²⁴⁴.

Partindo da premissa de Mead, de que o 'eu' é construído socialmente²⁴⁵, Habermas promove uma crítica à metafísica do sujeito em sua pretensão de fenômeno originário: a consciência não pode ser o princípio primeiro e prévio da

²⁴³ Esse processo Mead chamou de o "Outro generalizado": "Es en la forma del otro generalizado como los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma como la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales; porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo. En el pensamiento abstracto el individuo adopta la actitud del otro generalizado" (MEAD, 1999, p. 185).

²⁴⁴ **Tradução nossa:** "A organização das atitudes comuns ao grupo é o que compõe a pessoa organizada. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque incorpora as instituições de uma dita comunidade a sua própria conduta. Adota a linguagem como um médium para obter sua personalidade, e então, através de um processo de adoção de distintos papéis que todos os demais proporcionam, consegue alcançar a atitude dos membros da comunidade. Isso, em um certo sentido, é a estrutura da personalidade de um homem. [...] Ele se coloca no lugar do outro generalizado, que representa as reações organizadas de todos os membros do grupo. É isso que guia a conduta controlada por princípios, e uma pessoa possui semelhante série de reações organizadas é um homem do qual dizemos que tem caráter, no sentido moral" (MEAD, 1999, p. 191).

²⁴⁵ "Ao meu entender, a única tentativa promissora de apreender conceitualmente o conteúdo pleno do significado da individualização social encontra-se na psicologia social de G. H. Mead. Ele coloca a diferenciação da estrutura de papéis em contato com a formação da consciência e com a obtenção de autonomia de indivíduos que são socializados em situações cada vez mais diferenciadas. Em Hegel, a individuação depende da subjetivação crescente do espírito, ao passo que em Mead ela resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento, que de certo modo imigram de fora para dentro" (HABERMAS, 1990, p. 185).

constituição do sujeito, pois os processos de individuação e socialização não devem ser compreendidos de maneira separada. Pelo contrário, individuação e socialização são articuladas simultaneamente, através da linguagem, num contexto interativo.

As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possíveis uma auto-relação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia. A auto-referência surge de um contexto interativo (HABERMAS, 1990, p. 33).

No entanto, Habermas acredita que a teoria de Mead não levou em consideração o papel da linguagem como meio para o entendimento entre sujeitos²⁴⁶. Desta forma, ampliando o pensamento de Mead para horizontes pragmáticos, somente através da guinada linguística pode-se chegar à conclusão de que o uso performativo do pronome 'eu' possui, ao mesmo tempo, a dupla característica de 'indivduar' e 'socializar', pois, na medida em que o indivíduo promove, de modo performativo, os seus atos de fala com uma segunda pessoa, ele necessariamente assume o compromisso de ser reconhecido como um 'eu' autônomo. Essa lógica performativa do uso dos pronomes pessoais faz com que os sujeitos da interação se reconheçam mutuamente, forçando também, ao mesmo tempo, cada um reconhecer-se como indivíduo singular²⁴⁷:

O efeito da individuação do processo de socialização mediado através da linguagem explica-se pelo próprio meio linguístico. É inerente à lógica do uso dos pronomes pessoais, especialmente à perspectiva do falante que se orienta a uma segunda pessoa, o fato de que este não pode despojar-se in actu de sua insubstituibilidade ou fugir para o anonimato de uma terceira pessoa: ele é forçado a

²⁴⁶ "No agir comunicativo, a linguagem assume, além da função de entendimento, o papel de coordenação das atividades orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação. Mead focaliza a comunicação linguística detendo-se preponderantemente em dois aspectos: a integração social dos indivíduos que agem visando a um fim e à socialização de sujeitos capazes de ação. Porém, ele descuida das realizações de entendimento e da estrutura interna da linguagem. Nesse particular, sua teoria da comunicação necessitaria de uma atualização, na linha da semântica e da teoria dos atos de fala" (HABERMAS, 2012b, p. 10-11).

²⁴⁷ "Assim, quando se analisa o papel gramatical que a primeira pessoa assume em proposições performativas, percebe-se que o 'eu' representa o sujeito de uma ação de fala que assume uma relação interpessoal com uma segunda pessoa, relação esta que é determinada pelo modo da comunicação, ou seja, pelo tipo de compromisso que o falante assume no seu ato ilocucionário. Performativamente o falante se dá a conhecer na atuação dos seus atos de fala como sujeito insubstituível e, implicitamente, levanta a pretensão de ser reconhecido como pessoa autônoma. A conexão linguística da individuação com a socialização na obra habermasiana fica evidenciada pela lógica dos pronomes pessoais nas interações comunicativas" (FERREIRA, 2000, p. 87).

levantar uma pretensão, ou seja, a de ser reconhecido como um ser individuado (HABERMAS, 1990, p. 225).

Com isso, a questão inicial ‘comunicação sem sujeito?’ deve ter o seguinte entendimento: para Habermas o sujeito existe, porém, sua constituição não acontece mais no isolamento transcendental de uma consciência originária da relação sujeito-objeto, mas a partir da mútua individuação de sujeitos socializados: “o significado da ‘individualidade’ deve ser esclarecido com o auxílio da autocompreensão ética de uma primeira pessoa que se relaciona com uma segunda. Só pode possuir um conceito de individualidade que aponta para além da mera singularidade aquele que sabe – perante si mesmo e os outros – quem ele é e quem ele gostaria de ser” (HABERMAS, 1990, p. 202-203).

3.4 TEMAS E MOTIVOS DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO

Por fim, em vista de todo o contexto teórico apresentado acima, torna-se importante, a título de conclusão, apresentar alguns motivos e temas que Habermas identificou como responsáveis para a definitiva passagem ao Pensamento Pós-Metafísico. Estes motivos, que firmam o estremecimento e a superação da metafísica, porém, podem ser vistos de dois modos com relação à filosofia metafísica: maneira externa (com o surgimento de eventos histórico-sociais) e de maneira interna (com transformação do paradigma filosófico). Além disso, faz sentido também elencar as principais limitações decorrentes destas novas formas de pensamento na contemporaneidade.

Motivos externos do Pensamento Pós-Metafísico. Já foi observado anteriormente que o pensamento metafísico, apesar de suas diferenças, pode ser caracterizado a partir de três elementos: como um conceito de identidade, um conceito forte de teoria e uma doutrina das ideias (idealismo) transformada e consumada numa filosofia da consciência. No entanto, segundo o autor, por conta de desenvolvimentos históricos que abalaram a credibilidade da metafísica a partir de fora, tal forma de pensamento passou a ser questionado de modo evidente. Habermas (1990a, p. 43-44) cita quatro:

a) O pensamento totalizador, voltado ao uno e ao todo, perdeu terreno com

o novo tipo de racionalidade metódica e experimental (ciência moderna) que se impôs na história a partir do séc. XVII, como também com o revigoreamento do formalismo na moral, no direito e no Estado no séc. XVIII. Com isso, as ciências da natureza e o direito ganham autonomia e estremecem o privilégio até então dado à metafísica.

b) No séc. XIX surgem as ciências histórico-hermenêuticas, cujas bases teóricas estão voltadas para a reflexão das contingências humanas e sociais no tempo e na história, promovendo assim uma consciência situada factualmente que se expressa a partir de dimensões finitas, em oposição à razão metafísica hipostática, atemporal e abstratamente endeusada. Desta maneira, entra em cena a questão da 'destranscendentalização' dos conceitos metafísicos tradicionais.

c) A partir do séc. XIX também é possível observar inúmeras críticas contra toda e qualquer espécie de reificação e funcionalização das formas de vida e de relacionamento, fundadas na rejeição à autocompreensão objetivista promovida pelo cientificismo e pelo tecnicismo. Tais críticas dirigiram-se às bases do paradigma da consciência e motivaram a sua passagem ao paradigma da linguagem.

d) Enfim, com a pressão de eventos e manifestações voltados para práxis cotidiana dos séculos XIX e XX, o clássico primado da teoria frente à prática perde força a ponto de não conseguir mais resistir por si mesmo, despertando assim uma consciência maior para a relevância dos contextos cotidianos de uma ação comunicativa, que chegam, inclusive, ao nível de reflexão e tratamento filosófico.

Motivos internos do Pensamento Pós-Metafísico. Para Habermas, a superação do Pensamento Pós-Metafísico não é marcada somente por eventos históricos (externos), mas também por modificações internas ao âmbito da própria filosofia. No entanto, deve-se observar que tais motivos internos não se encontram desvinculados da realidade como abstrações metafísicas, mas concretamente decorrentes dos próprios eventos histórico-sociais citados acima. Desta maneira, os quatro motivos externos estão respectivamente ligados, enquanto cenário histórico-social, a quatro motivos internos do Pensamento Pós-metafísico: a) racionalidade dos procedimentos; b) modo de situar a razão; c) guinada linguística; d) inversão do primado da teoria frente à prática.

a) Racionalidade dos procedimentos. Na visão de Habermas, o que diferencia a racionalidade metafísica, em oposição à racionalidade das ciências empíricas da modernidade, é a concepção de que a metafísica extrai de si mesma o

sentido da estruturação e dos conteúdos da natureza e da história: “a racionalidade é pensada como sendo material, como uma racionalidade que organiza os conteúdos do mundo, podendo ser lida a partir deles. A razão é a ‘razão do todo’ e de suas partes” (HABERMAS, 1990, p. 44).

Em contraposição a este tipo de racionalidade encontra-se a razão científica, que afirma considerar como válido não os elementos contidos na abstração do ser, no sujeito transcendental ou na dialética do espírito, mas nos seus próprios procedimentos metódicos: “passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida do processo de formação do espírito, mas somente a solução dos problemas que aparecem no momento em que manipula a realidade de modo metodicamente correto” (HABERMAS, 1990, p. 44).

Essa mudança de racionalidade garante também uma transformação radical nos conceitos de teoria e de saber produzido. No que diz respeito à teoria, enquanto que a razão metafísica, voltada à totalidade, sempre teve a pretensão de determinar o lugar de cada coisa na realidade a partir de suas próprias premissas, a razão procedimental passa a considerar mais o fenomênico do que o essencial. Desaparecem então as substancialidades do conhecimento da realidade, culminando assim na distinção clássica de ciências da natureza (voltadas à experimentação) e ciências do espírito (para a reflexão do mundo histórico-cultural). Essa distinção do que é ‘interior’ (ciências do espírito) e do que ‘exterior’ (ciências da natureza), além de substituir respectivamente a diferença entre ‘essência’ e ‘aparência’, também detonou a pretensão de totalidade da razão metafísica (HABERMAS, 1990, p. 45).

No que diz respeito à produção do saber, a diferença entre razão metafísica e procedimental fica mais evidente ainda, pois ao passo que a metafísica julga possuir um saber infalível através de argumentos últimos, as ciências trabalham com um saber falível, através de observações hipotéticas que serão ou não confirmadas nos procedimentos empíricos. Isso só pode demonstrar que o saber essencialista da metafísica é de fato incompatível com o saber falível das ciências, o que comprova como descabido o esforço de retorno à metafísica num contexto em que ela não se encaixa mais às condições da razão e da produção do saber (HABERMAS, 1990, p. 45-46). Em vista desta situação, a solução de Habermas foi considerar o falibilismo das ciências a partir do contexto de uma racionalidade procedimental.

Devido a esta relação íntima e, ao mesmo tempo, rompida com o mundo da vida, a filosofia se adequa a uma função aquém do sistema das ciências – ao papel de um intérprete, que faz a mediação entre as culturas especializadas da ciência, da técnica, do direito e da moral, de um lado, e a comunicativa cotidiana, de outro – de modo semelhante ao que acontece na crítica da literatura e da arte, que realizam uma mediação entre arte e vida (HABERMAS, 1990, p. 48)

b) Modo de situar a razão. O Pensamento Pós-metafísico articulou-se, num primeiro momento, como crítica ao idealismo hegeliano, exatamente por subjugar o particular, o contingente e o mutável às categorias do universal, do necessário e do atemporal; neste sentido, os argumentos giram em torno de um sistema absoluto, autorreferencial e totalitário, que não dá abertura ao conceito de finitude do espírito. Porém, num segundo momento, o Pensamento Pós-Metafísico também se coloca como crítica aos herdeiros do hegelianismo, que, na opinião de Habermas, pecaram pelo outro extremo, isto é, por hipostasiar a natureza (Feuerbach), a história (Kierkegaard) e a sociedade (Marx), transformando-as indiretamente num ‘em si’ metafísico e caindo assim no nível do pensamento inconfessadamente pré-crítico. Desta maneira, em vista das razões apresentadas, para Habermas, um conceito de ‘razão situada’ não se impõe no rumo da crítica ao hegelianismo, mas sim na sequência de outra crítica, ou seja, de uma crítica orientada contra o modo de proceder fundamentalista da filosofia do sujeito (HABERMAS, 1990, p. 48-49).

É fato que o processo de ‘historicização’ e individuação do sujeito transcendental²⁴⁸ marcou uma radical mudança nos conceitos centrais da filosofia da subjetividade. Porém, todos esses esforços de ‘destranscendentalização’ da subjetividade ainda acontecem no âmbito da própria filosofia transcendental. Logo, a superação da metafísica da consciência torna-se incompleta e sem força para chegar ao seu termo final. Este processo pôde ser plenamente desenvolvido a partir

²⁴⁸ Este processo, segundo Habermas, pode ser concebido a partir de diversos autores: Dilthey, que em sua crítica histórica reformulou a postura da subjetividade transcendental, não mais isolada na abstração *a priori*, mas ativamente situada na realidade empírica; Foucault, que levanta a pretensão de detectar condições empíricas das ciências, sob as quais os sujeitos transcendentais produzem seus mundos, sistemas, instituições e formas de vida, produzindo uma simbiose na dupla perspectiva empírico-transcendental; Husserl, que tendo como base as contribuições do historicismo (Dilthey) e da filosofia da vida (Foucault) que conduziram a uma superação da clássica subjetividade transcendental em direção à produtividade concreta da vida, chega a conclusão do eu transcendental aliado ao método fenomenológico; Heidegger, que promove a figura transcendental de um *Dasein* (Ser-aí) marcado pelas categorias da finitude e da história (HABERMAS, 1990).

da passagem ao novo paradigma do entendimento. A partir de então, surge uma razão situada que se apresenta, ao mesmo tempo, como aproximação da filosofia aos seus contextos históricos e intramundanos presentes no mundo da vida (através da mediação linguística e intersubjetiva) e como superação da razão centrada no sujeito transcendental.

As linguagens naturais não se limitam a abrir os horizontes de um único mundo específico, no qual os indivíduos socializados se encontram previamente: elas constroem também os sujeitos a realizações próprias, isto é, inerentes a uma prática intramundana que se orienta por pretensões de validade e que submete o sentido, que abre previamente o mundo, a um teste continuado. Entre o mundo da vida como *ressource* do agir comunicativo e o mundo da vida como produto desse agir introduz-se um processo circular, no qual o sujeito transcendental desaparecido não deixa fresta. A guinada linguística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo (HABERMAS, 1990, p. 53).

c) Guinada linguística. A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, na opinião de Habermas, traz vantagens não só objetivas como também metodológicas, principalmente no que diz respeito ao problema da individualidade, que as categorias da metafísica não conseguiram resolver a contento (HABERMAS, 1990, p. 53). Com isso, quatro motivos levam Habermas à sua crítica à filosofia da consciência:

Primeiro: ao tomar a autoconsciência como autorrelação do sujeito conhecedor, volta-se ao paradoxo já proposto por Fichte, isto é, de que o modo de acesso do sujeito autoconsciente a si mesmo só pode acontecer através do processo de auto-objetivação. Com isso, “a autoconsciência não pode ser um fenômeno originário, pois a espontaneidade da vida consciente não consegue assumir a forma sob a qual ela deveria ser subsumida para que pudesse ser detectada no momento em que o sujeito se debruça sobre si mesmo” (HABERMAS, 1990, p. 53-54).

Segundo: desde a época de Frege até Tugendhat, a lógica e a semântica vem mostrando que o conceito de “objeto representado” pelo eu penso transcendental “não faz jus à estrutura proposicional dos estados de coisas pensados e enunciados” (HABERMAS, 1990, p. 54).

Terceiro: é algo duvidoso para o naturalismo ser possível tomar a

consciência como algo incondicional e originário. Para tanto, torna-se necessário “fazer uma concordância entre Kant e Darwin”. Posteriormente, outras teorias (Freud, Piaget e Saussure) também fizeram frente a este tradicional dualismo consciência-matéria, demonstrando ser possível chegar a terceiras categorias filosóficas (corpo, comportamento, ação, linguagem etc.) que não sejam aquelas contidas no dual conceito da filosofia do sujeito (HABERMAS, 1990, p. 54).

Quarto: tais considerações críticas só ganham plenamente sentido metodológico quando passam da concepção instrumental e semântica da linguagem para uma concepção transcendental da linguagem. Sair da semântica significa precaver-se do risco de cair novamente no subjetivismo que sempre acompanha as análises e vivências internas da consciência pensada e enunciada através de estados de coisas. Isso significa que guinada linguística só se torna completa quando a ela integram a estrutura proposicional-performativa advinda do 2º Wittgenstein²⁴⁹ e de Austin, que introduzem elementos pragmáticos (jogos de linguagem e atos de fala) na análise formal e semântica (HABERMAS, 1990, p. 54-55).

Porém, em Habermas, a saída para não desembocar no contextualismo está justamente na combinação destes elementos pragmáticos em pressupostos universais da comunicação, vinculada às pretensões de validade inerentes ao próprio ato da fala. Com isso, essa mediação entre o caráter ‘normativo’ e ‘idealista’ das pretensões validade e o caráter ‘fático’ e ‘pragmático’ da práxis comunicativa (decorrente do mundo da vida), dá uma nova característica à antiga tensão metafísica entre inteligível e empírico.

As pretensões de validade que um falante levanta em prol do conteúdo de suas frases expressivas, normativas e assertóricas, vêm carregadas de idealizações semelhantes: o que um falante afirma como sendo válido aqui e agora, num dado contexto, transcende *de acordo com a sua pretensão*, todos os *standards* de validade locais,

²⁴⁹ A tradição filosófica costuma apresentar a produção teórica de Wittgenstein em duas fases bem distintas: uma primeira fase, baseada na obra *Tractatus Lógico-Philosophicus*, através da qual o autor leva em consideração uma filosofia da linguagem semântica: a linguagem pode figurar (significar) o mundo porque há similaridade e correspondência (lógica e ontológica) entre estruturas da linguagem e estruturas do mundo; e uma segunda fase, fundamentada na obra *Investigações Filosóficas*, na qual o autor defende um pensamento linguístico-pragmático: a significação não depende da referência às coisas, mas das situações práticas na qual a linguagem está envolvida (jogos de linguagem). Neste sentido, em sua fase da semântica o autor passou a ser chamado de “1º Wittgenstein”; e em sua fase da pragmática, ficou conhecido como “2º Wittgenstein”. Vale lembrar também que, atualmente, há autores e comentadores que procuram, inclusive, explorar a fase intermediária no pensamento de Wittgenstein, isto é, entre a semântica e a pragmática.

dependentes de um contexto. A tensão existente entre o inteligível e o empírico irrompe na esfera dos próprios fenômenos, através do conteúdo normativo dos pressupostos comunicacionais de uma prática exercitada faticamente, ao mesmo tempo idealizadores e inevitáveis (HABERMAS, 1990, p. 56).

Neste sentido, a partir de uma guinada linguístico-pragmática encarnada no agir comunicativo, é possível então encontrar soluções adequadas para o problema da individuação que não conseguiu ser resolvido pela concepção transcendental da autoconsciência originária e anegóica. Para o agir comunicativo, a individuação acontece, portanto, no horizonte da socialização, através do uso performativo da palavra 'eu', que obriga tanto falante como ouvinte a identificar no *alter* um outro ego: "a função gramatical dos pronomes pessoais constrange falantes e ouvintes a um enfoque performativo, no qual se defronta com o outro na forma de *Alter ego*" (HABERMAS, 1990, p. 58). Assim, ambos os atores do discurso só podem se reconhecerem no outro através da diferença absoluta, elemento este jamais imaginado pela metafísica do ser ou da subjetividade (que se baseiam na unidade-identidade de suas respectivas determinações) (HABERMAS, 1990, p. 58).

d) Inversão do primado da teoria frente à prática. O grande aspecto caracterizador acerca da função da filosofia foi o fato dela ter entrado no sistema das ciências como uma disciplina ao lado de outras, sem qualquer acesso privilegiado à verdade ou significação salvífica da teoria. No entanto, para Habermas, a filosofia não perdeu seu crédito; pelo contrário, ela se presta a uma função nobilíssima, ou seja, de mediar comunicativamente a relação entre o saber pré-teórico do mundo da vida (sempre referido à totalidade) e o saber específico das ciências (visto na fragmentada especialização de áreas do conhecimento) (HABERMAS, 1990, 58). Nas palavras de Oliveira (2002, p. 69):

Enquanto a metafísica pretendeu articular a fundamentação última do saber, a filosofia hoje detecta o fundamento do sentido expresso nas teorias científicas e na práxis pré-científica [do mundo da vida], o que abala profundamente o primado da teoria em relação à práxis na forma como a tradição metafísica a concebeu.

Com isso, na medida em que a filosofia se liberta do exagero da teoria e passa a ter uma postura voltada para a práxis, ela tira o privilégio do *logos* presente nas ideias metafísicas (ontologia clássica) e na síntese *a priori* do sujeito

transcendental (filosofia da consciência), para colocá-lo no saber do mundo vivido, passível de ser articulado por meio de uma racionalidade prática e comunicativa, como também através de pretensões de validade criticáveis, mas que transcendem os seus próprios contextos²⁵⁰. Acontece então o que Habermas chama de “deflação do extraordinário” em prol da valorização do ordinário: “após a metafísica, a teoria filosófica perdeu seu status extraordinário. Os conteúdos explosivos e extraordinários da experiência emigraram para a arte, que se tornou autônoma” (HABERMAS, 1990, p. 61).

Limitações decorrentes dos motivos do Pensamento Pós-metafísico.

Segundo Habermas, estes quatro motivos internos do Pensamento Pós-Metafísico fazem parte dos impulsos e estímulos mais importantes do filosofar no séc. XX. Todavia, para o autor, não se pode ser ingênuo o suficiente ao imaginar que tais motivos tenham produzido somente novas ideias e não críticas; pelo contrário, ao afirmar novas ideias na filosofia do século XX, surgem também novas limitações.

a) Racionalidade dos procedimentos: se por um lado, o modelo metodológico das ciências impulsionou o desenvolvimento da filosofia como disciplina acadêmica sem qualquer acesso privilegiado ao conhecimento, por outro lado, esse mesmo modelo acabou incentivando um cientificismo que não só sujeita a filosofia a padrões analíticos mais rigorosos, como também erguem ideais de cientificidade empolgantes (seja nas disciplinas da física ou neurofisiologia ou no procedimento metodológico behaviorista) (HABERMAS, 1990, p. 16).

b) Modo de situar a razão: se por um lado, as concepções céticas de razão tiveram um efeito salutar e terapêutico sobre a filosofia, devolvendo-lhe sobriedade e confirmando, simultaneamente, o seu papel de mediadora e guardiã da racionalidade (entre munda da vida e ciência), por outro lado, difundiu-se também uma crítica radical à razão, que protesta não só contra o seu sentido instrumental, mas contra a própria razão em geral como sinônima de repressão, cuja consequência é encontrar refúgio em algo totalmente Outro (HABERMAS, 1990, p. 17).

c) Guinada linguística: se por um lado, colocou o ato de filosofar em bases

²⁵⁰ Para Habermas, afirmar o primado da prática não justifica a tese do contextualismo, que apresenta uma postura cética com relação à teoria, que se tornou obsoleta. Com isso, tudo passa a ser orientados pelos jogos linguagem contextuais, afirmando a racionalidade apenas como convenção local. Para Habermas, esse discurso é tão dogmático quanto o logocentrismo da filosofia da consciência: “o contextualismo é apenas o verso da medalha de um logocentrismo” (HABERMAS, 1990, p. 60).

metódicas mais sólidas, libertando-o das aporias da teoria da consciência, por outro lado, também se desenvolveu uma concepção ontológica de linguagem, que torna a sua função hermenêutica (enquanto intérprete do mundo) independente em relação aos processos intramundanos de aprendizagem (HABERMAS, 1990, p. 17-18).

d) Inversão do primado da teoria sobre a prática: se por um lado, o esclarecimento sobre uma adequada relação da teoria com a prática protege o pensamento filosófico contra as ilusões da independência e abre a visão para um espectro de pretensões de validade que ultrapassam o mero nível de uma pretensão assertórica, por outro lado, muitos retrocederam a um produtivismo que reduz a prática ao trabalho e que encobre a relação existente entre um 'mundo da vida' simbolicamente estruturado, o agir comunicativo e o discurso (HABERMAS, 1990, p. 17-18).

CAPÍTULO IV – PRÁXIS COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO NO HORIZONTE DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO

“Uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente”.

(HABERMAS, 2004a, p. 13).

Após ter discutido sobre a compreensão do Pensamento Pós-metafísico na teoria habermasiana, a questão agora se coloca noutros termos: como entender uma proposta educacional dentro deste horizonte? Não se trata de uma tarefa tão óbvia, pois, ao contrário de seus antecessores, como, por exemplo, Adorno e Horkheimer, que possuem textos seletos sobre educação, Habermas não faz uma análise específica deste fenômeno como objeto principal de suas pesquisas. Porém, isso não quer dizer que não seja possível falar de uma integração do agir comunicativo em Habermas com o campo educacional; pelo contrário, a proposta da práxis comunicativa pode muito bem ser considerada na educação, e isso por três motivos:

Em primeiro lugar, no que diz respeito à sua função de mediadora e de intérprete das tensões existentes entre Mundo Sistêmico e Mundo da Vida que ocorrem, inclusive, no contexto educacional²⁵¹, mais especificamente, através “da reabilitação de uma ideia de razão que seja capaz de evitar fundamentalmente os traços totalitários de uma racionalidade instrumental, pragmatista e sistêmica que tudo incorpora de forma indiferenciada e que triunfa como uma razão unitária acima de todas as diferenças” (GOMES, 2007, p. 132).

Em segundo lugar, porque a práxis comunicativa, como opção pedagógica voltada ao entendimento, oferece aos atores, aos modelos e instituições do processo de ensino e aprendizagem elementos adequados para a construção de processos pedagógicos e competências comunicativas, que salvagam um ambiente de vivências intersubjetivas sem coações, visando oferecer outra alternativa de racionalidade para além daquela que se baseia epistemologicamente

²⁵¹ Nas palavras de Habermas, “a mediação interpretadora entre o saber dos especialistas e a *praxis* cotidiana, necessitada de orientação, é que pode dizer o que resta para a filosofia e qual o seu alcance. Sobra para a filosofia uma promoção iluminadora dos processos de auto-entendimento de um mundo da vida referido à totalidade, o qual precisa ser preservado da alienação resultante das intervenções objetivadoras, moralizantes e estetizantes das culturas dos especialistas” (HABERMAS, 1990, p. 27).

em distorções comunicativas unilaterais, decorrentes da relação sujeito-objeto.

O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico (PRESTES, 1996, p. 106).

Além do que, em terceiro lugar, partindo da premissa de que toda práxis comunicativa é também uma ação educativa (no que diz respeito às categorias de condição e de possibilidade), tem-se então uma forte justificativa para a apropriação da teoria do agir comunicativo de Habermas no horizonte da educação. Nas palavras de Boufleuer (2001, p. 57):

Sendo que a educação, para realizar-se, depende de contextos de ação comunicativa, é justo afirmar que é no âmbito de uma racionalidade comunicativa que devem ser explicadas suas condições de possibilidade, seus meios e seus fins. Se isso aponta, por um lado, para uma concepção comunicativa da educação, permite, por outro, a crítica dos processos pedagógicos que carregam as características de uma interação comunicativamente distorcida ou interrompida.

Portanto, se cabe à escola o papel de transmissão e apropriação qualitativa das 'estruturas simbólicas' do mundo da vida – formadas pela tradição cultural, inserção na sociedade e formação da personalidade²⁵² –, então a práxis comunicativa torna-se uma condição básica para a mediação de tais estruturas aos processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, que só ganham pleno sentido (tanto as estruturas como os processos de aprendizagem) quando ocorrem no horizonte da interação intersubjetiva²⁵³. Trata-se, portanto, de uma proposta que

²⁵² “Porquanto as estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível. Graças a elas, os participantes da comunicação conseguem assumir uma posição extramundana em relação ao que é intramundano, sobre o qual eles pretendem se entender. O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental que os falantes e ouvintes se encontram (HABERMAS, 2012b, p. 231).

²⁵³ Sobre a importância da práxis comunicativa em face à tarefa da escola quanto à transmissão das estruturas simbólicas do mundo da vida, são esclarecedoras as palavras de Boufleuer: “quando atribuímos à educação uma responsabilidade relativa à reprodução dos mundos da cultura, da sociedade e da personalidade, incluímos aí, também, as questões relativas à convivência das pessoas, como as noções de dever e de justiça, bem como as que se referem às manifestações subjetivas, como a sinceridade, a autenticidade etc., que não conseguem ser devidamente tratadas

busca reabilitar um ideal de racionalidade que compreende a educação não só pelo que ela pode oferecer enquanto resultado, mas pelo que ela deve potencializar enquanto procedimento: aprendizagens significativas, voltadas para a apropriação da cultura, vivência social e formação da personalidade.

4.1 O QUE SIGNIFICA COMPREENDER A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO?

Com a desagregação e perda da autoridade do pensamento metafísico (da ontologia ou da filosofia da consciência) e sua passagem para o horizonte pós-metafísico, como já mencionado no capítulo terceiro, Habermas defende uma grande transformação no âmbito da racionalidade que sustenta uma ação, como também as formas de produção do saber. No centro de tudo, como eixo norteador, encontra-se a linguagem intersubjetiva. Com isso, a concepção de uma razão criadora (em sua modalidade ‘transcendental’ ou ‘dialética’ – sinal específico da metafísica moderna) como unidade ideal do sujeito em suas categorias *a priori* frente à multiplicidade passiva da matéria, aos poucos cede lugar às relações entre linguagem e mundo e entre proposição e estados de coisas, exploradas tanto por vias semânticas, como por vertentes performativo-pragmáticas²⁵⁴. A partir de então, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumentos e equipamentos das representações, adquirem uma dignidade própria.

Porém, nem sempre a linguagem foi considerada como elemento constitutivo à construção do conhecimento: em grande parte da história, a linguagem foi vista apenas a partir de uma perspectiva instrumental e, até hoje, em algumas correntes da educação, ainda é aceita apenas de modo secundário e não como parte

sob o prisma de uma razão cognitivo-instrumental” (BOUFLEUER, 2001, p. 75).

²⁵⁴ Lembrando que, para Habermas, a semântica tem o mérito de ser o primeiro passo em direção à guinada linguística; porém, sua proposta ainda permanece aquém do que se conquistou com a pragmática. “É verdade que a guinada linguística aconteceu inicialmente no interior dos limites do semanticismo, onde se pagou o preço das abstrações que tornaram impossível explorar plenamente o potencial do novo paradigma. A análise semântica permanece essencialmente uma análise das formas da proposição, principalmente das formas de proposições assertóricas; ela prescinde da situação da fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes” (HABERMAS, 1990, p. 55). Noutro trecho afirma objetivamente: “Somente a guinada pragmática oferece uma saída para a recuperação da abstração estruturalista [causada pela semântica]” (HABERMAS, 1990, p. 57).

integrante e constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, propõe-se apresentar três aspectos relativos ao Pensamento Pós-metafísico: a) primeiramente, conceituar a origem instrumental da linguagem que por muito tempo vigorou no Ocidente; b) depois, compreender o modo de alcance da tendência instrumental da linguagem nos discursos educacionais; c) enfatizar a importância do referencial linguístico pós-metafísico para a reorganização dos procedimentos e fins da educação.

4.1.1 Vertente instrumental da linguagem no Ocidente: origem e conceitos

A grande influência da concepção instrumental e secundária da linguagem tem como origem Platão e Aristóteles. Na obra *Crátilo*, ao negar tanto o naturalismo extremado (segundo o qual cada coisa tem um nome por natureza – posição esta defendida por Crátilo), como também o convencionalismo linguístico (para o qual a significação é fruto da convenção e do uso da linguagem – posição esta defendida por Hermógenes), Platão assume uma posição intermediária aos dois extremos, afirmando que, de um lado, não é possível descobrir a significação de uma palavra na própria forma do som (naturalismo), nem acreditar, por outro lado, que a significação de uma palavra é apenas resultado de um acordo convencional (convencionalistas)²⁵⁵.

Logo, as palavras não significam as coisas por simplesmente imitar os sons ou pelo fato de fazerem parte de uma convenção, mas sim porque correspondem a essências fixas e imutáveis²⁵⁶. Com isso, a tese de Platão é que a linguagem apenas nomeia as essências, as coisas no mundo, como uma espécie de instrumento separador (que distingue aquilo que ‘é’ daquilo que ‘não é’), não fazendo, portanto, diferença dizer ‘*hypos*’ ou ‘cavalo’, contanto que a essência

²⁵⁵ Naturalismo e convencionalismo, no âmbito da linguagem, são dois absurdos para Platão. O Primeiro pelo fato de que, se tudo tivesse apenas um nome natural, então todos poderiam compreender imediatamente línguas estrangeiras. O segundo porque não menos absurdo, pois como usar os nomes como instrumentos, se eles não possuem uma referência fixa ao qual corresponder? Nesse caso, haveria infinitos acordos e não se poderia mais saber a referência de cada coisa.

²⁵⁶ “Por conseguinte, se todas as coisas não são todas iguais, ao mesmo tempo e sempre, a cada uma delas não é própria de cada um em particular, daí resulta com evidência que elas têm por si mesmas uma certa realidade permanente, que não se relaciona conosco nem depende de nós; não se deixam, por isso, arrastar para aqui e para acolá por nossa fantasia, mas existem, naturalmente, por si mesmas e segundo a sua essência própria” (PLATÃO, 1963, p. 16).

(*eidos*) da qual esteja se referindo seja de fato correspondente a si mesma enquanto ideia original²⁵⁷.

Aristóteles, por sua vez, também não conseguiu romper com esta tradição instrumental e secundária da linguagem²⁵⁸. Em sua obra *Organon*, mais especificamente no livro *Da Interpretação*, Aristóteles continua com tal concepção ao afirmar que as palavras escritas são símbolos representativos das palavras faladas, e, as palavras faladas, símbolos dos conceitos do intelecto (ou afecções da alma). Mas de onde vêm os conceitos? Aí está a questão: os conceitos são abstrações metafísicas imediatas que o intelecto faz das essências das coisas contidas na própria realidade. Somente depois de abstraídas no conceito (nas afecções da alma) é que as essências serão nomeadas linguisticamente²⁵⁹. Neste caso, a linguagem também está fora da constituição do conhecimento²⁶⁰.

Segundo Oliveira (2006, p. 22), as reflexões linguísticas de Platão e Aristóteles desdobram-se em dois pressupostos muito sérios, que condicionou toda a tradição epistemológica da ontologia (metafísica clássica) e, posteriormente, da filosofia do sujeito (Kant), até a sua passagem da semântica (Frege, Russell) à pragmática (2º Wittgenstein).

²⁵⁷ Mas ainda fica uma questão: quem poderá então julgar sobre a exatidão dos nomes em relação às verdadeiras essências? Segundo Platão, tal tarefa só ser realizado por quem conhece tais essências, isto é, pelo filósofo (PLATÃO, 1963, p. 25).

²⁵⁸ Para Oliveira (2006) “designativo-instrumental” porque a linguagem é apenas um meio de representação entre palavras escritas e palavras faladas e entre palavras faladas e conceitos; e “secundária” porque a linguagem só representa as coisas depois de serem abstraídas no conceito (consciência). Portanto, o exercício do intelecto tem a pretensão de ser uma atividade não-linguística.

²⁵⁹ “Os sons emitidos pela fala são símbolos das paixões da alma [ao passo que] os caracteres escritos [formando palavras] são os símbolos dos sons emitidos pela fala. Como a escrita, também a fala não é a mesma em toda parte [para todas as raças humanas]. Entretanto, as paixões da alma, elas mesmas, das quais esses sons falados e caracteres escritos [palavras] são originalmente signos, são as mesmas em toda parte [para toda a humanidade], como o são também os objetos dos quais essas paixões são representações ou imagens. Destes temas, contudo, me ocupei em meu tratado a respeito da alma; dizem respeito a uma investigação diversa da que temos ora em pauta” (ARISTÓTELES, 2005, p. 81).

²⁶⁰ Pierre Aubenque, nesse sentido, tenta encontrar interpretações alternativas ao pensamento de Aristóteles, em especial, na sua concepção de linguagem. Para o autor, Aristóteles ficou preso sim na tradição secundária e instrumental da linguagem ao afirmar a ontologia como condição da comunicação humana (pois, sem essência, não há o que ser comunicado); porém, interpretações mais atentas dos textos de Aristóteles indicam que sua teoria da linguagem poderia ter tomado outra direção: se a ontologia é *condição a priori da linguagem*, então, o seu inverso também é legítimo, isto é, ao abstrair a linguagem torna-se impossível realizar a ontologia. Para Aubenque, essa revolucionária interpretação da teoria da linguagem aristotélica apresenta significados que só foram descobertos após a guinada linguística; se ao invés da escolha ontológica, Aristóteles tivesse trilhado o caminho da linguagem como constitutivo ao conhecimento, com toda certeza, a história da filosofia seria outra (AUBENQUE, 1981, 129-130).

O primeiro pressuposto trata-se do já citado papel ‘secundário’ e ‘instrumental’ da linguagem, cuja função é apenas a designação da essência desvelada pelo intelecto por meio dos sons (OLIVEIRA, 2006, p. 22). Decorre daqui o aspecto secundário da argumentação no âmbito da educação, voltado não para a discussão de processos, mas para a notificação de determinados resultados previamente estabelecidos. O segundo, como consequência do primeiro, decorre do fato de que o conhecimento passa a ser concebido como algo pertencente à ordem do conceito e não da linguagem, que para ser dotada de significado, deve estar associada a uma essência não linguística (OLIVEIRA, 2006, p. 22). Desta concepção percebe-se no campo educacional o privilégio dado à infalibilidade técnica dos índices em detrimento da sua problematização discursiva.

4.1.2 Modos de alcance do caráter instrumental da linguagem na educação

Na opinião de Habermas (1990), a tendência instrumental da linguagem faz-se presente atualmente em discursos educacionais fundados na metafísica da consciência pós-kantiana. Com a modernidade, o discurso instrumental e secundário da linguagem, como extensão da ontologia, enveredou-se para o campo da consciência transcendental e dialética: excluída como parte constituinte da formação do eu (tendências anegóicas)²⁶¹, a linguagem limita-se apenas a “uma identificação (da essência) da realidade através do potencial clarificador da consciência individual que sobre ela se debruça” (BOUFLEUER, 2001, p. 73).

O caráter instrumental condiciona sistemicamente a educação em suas diferentes dimensões. Partindo de uma concepção mais abrangente, por exemplo,

²⁶¹ Ora, afirmar que a consciência, em sua origem, não é reflexiva trata-se do mesmo que afirmar que ela não é linguística. O que se questiona é: pode existir alguma consciência não linguística? Percebe-se, neste ponto, uma convergência metafísica das intuições imediatas de Platão e Aristóteles e o conceito de consciência anegóica; e isso por dois motivos: a) uma consciência familiarizada consigo mesma (nos moldes de Henrich e Frank), que está para além de toda e qualquer reflexão, ocuparia o mesmo patamar lógico que a concepção de intelecção intuitiva (de Platão e Aristóteles), que consegue abstrair as essências da realidade de modo imediato e não linguístico; b) o uso da linguagem, para ambas as posturas, só aconteceria num momento posterior à identificação de si mesmo (correntes anegóicas) ou à identificação das essências ontológicas (Platão e Aristóteles), recebendo então (a linguagem) um status secundário e instrumental. Para Oliveira, (2006, p. 22), “aqui está a tese fundamental de Platão e de toda filosofia do Ocidente: [...] mostrar que na linguagem não se atinge a verdadeira realidade e que o real só é conhecido verdadeiramente em si sem palavras, isto é, sem a mediação linguística”.

ao basear-se em critérios fixos, universais e alheios à qualquer forma de discussão argumentativa – haja vista que grande parte das avaliações na educação são de larga escala e, por isso, possuem forte caráter técnico e estatístico –, cria-se no discurso pedagógico um conceito ideal de qualidade que se coloca acima da práxis cotidiana do Mundo da Vida, caracterizando a educação como um simples meio para a concretização de interesses e resultados que estão além de dimensão local da instituição escolar.

Este caráter instrumental e ‘metafísico’ da educação não fica, porém, somente na dimensão geral. As coações sistêmicas seguem um padrão e uma regularidade que vão do mais abrangente ao mais específico. Isso quer dizer que, a interferência sistêmica no conceito geral de qualidade da educação ressoa até os âmbitos mais específicos da prática pedagógica: na escola e na sala de aula. Ao imaginar uma escola que não repensa seu currículo segundo o contexto cultural que está localizado, ou um professor que não reavalia seus procedimentos em aula em vista do perfil de alunos que dispõe, inegavelmente, estamos enfatizando o caráter instrumental da educação em âmbitos de ação mais específicos.

No âmbito da escola, esta tendência, totalmente presa na lógica dual de sujeito-objeto, gera no contexto escolar um modelo de conhecimento fundado na visão solipsista e monológica do sujeito cognoscente, que, como fonte última de sentido e referência, simplifica o processo de ensino e aprendizagem com uma mera transferência da realidade (objeto) para o pensamento (sujeito). Essa postura coloca mais um vez em uso o discurso metafísico no campo da educação, porém, não no sentido da contemplação de essências ou das ideias platônicas, mas na forma de um saber curricular objetivamente dado, que deve ser transmitido para gerações futuras (WACHOWICZ, 1991, p. 109; BOUFLEUER, 2001, p. 73-74).

O próprio cientificismo, enquanto critério de demarcação daquilo que passa a ser considerado como verdadeiro ou falso, útil ou inútil, coloca-se num patamar privilegiado de acesso à verdade, tão próximo do dogmatismo quanto a ontologia de suas essências inquestionáveis. O fato é que a pretensão de universalidade ronda os dois discursos (metafísica e positivismo), tomando como absoluto e imutável aquilo que em sua origem fora construído de modo contingente²⁶². Essa forma de

²⁶² Através da Genealogia, Nietzsche faz um diagnóstico perturbador da metafísica: ela é instrumento de subversão e esquecimento da cultura, pois através do seu discurso dogmático ela camufla os interesses de quem a formulou, fazendo com que tais críticas fiquem obsoletas e esquecidas na

construção do saber denota um conhecimento totalmente concentrado nas regras do sujeito, enquanto agente da experimentação e dominação técnica da natureza (objeto)²⁶³, considerada aqui como neutra e messiânica²⁶⁴.

Não fica difícil perceber que a ideia de um conhecimento neutro, objetivo e desinteressado obscurece o caráter histórico e social dos conhecimentos, dificultando uma abordagem verdadeiramente crítica dos conteúdos de ensino. Da mesma forma, as noções de ‘realidade desvelada em sua essencialidade’ e de ‘saber objetivamente dado’ dificultam uma perspectiva crítica e criativa de aprendizagem, já que se assentam no pressuposto de que há uma verdade sobre um mundo que deva ser transmitida, repetida e assimilada (BOUFLEUER, 2001, p. 74).

Levando em consideração o âmbito da sala de aula, neste contexto, a aprendizagem ganha um caráter mecânico e dogmático, pois, uma vez que o conhecimento se resume ao desvelamento subjetivo de ‘saberes objetivamente dados’, a eficácia do processo educativo só pode estar presente no indivíduo que foi capaz de descobri-los e trazê-los ao pensamento via memorização: “quando o conhecimento aparece de modo de um desvelamento da ‘essencialidade do mundo’ todo o saber se reveste de um caráter dogmático” (BOUFLEUER, 2001, p. 74). Alunos são compreendidos como ‘tábulas rasas’ que deverão reter determinadas informações no ritmo, na quantidade e de um modo específico; o que está além da fala do professor ou das páginas do livro didático é considerado subversivo, errado ou formalmente irrelevante à prática educacional.

história (NIETZSCHE, 2010, p. 30). Por isso que Nietzsche considera todo e qualquer discurso metafísico como desviante e estratégico: a metafísica impõe como ‘real’ aquilo que na sua origem era apenas uma ‘versão’ da realidade, que, com o tempo não foi mais lembrada como ‘interpretação’, mas como dogma. A repetição de uma mesma mentira contada diversas vezes, acaba sendo culturalmente validada como verdade inquestionável (REY, 1974, p. 145).

²⁶³ Ao falar de ciência moderna é imprescindível não levar em conta a célebre afirmação de Francis Bacon: “Ciência e poder do homem coincidem [...]. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática” (BACON, 1999, p. 33). De fato, com Bacon, o homem tomou consciência que a melhor maneira de manter o poder é manipulando os fenômenos naturais. Isso faz do homem “ministro e intérprete da natureza”, aquele que, “pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente”, torna-se capaz de “constatar a ordem da natureza” (BACON, 1999, p. 33).

²⁶⁴ Para Horkheimer, a tentativa positivista de dar ao método científico um caráter de neutralidade e estabelecer uma lacuna estratégica entre sujeito cognoscente e realidade objetiva, implica justamente em mascarar o caráter ideológico dos interesses instrumentais e econômicos, que, sob o mito progresso técnico, acaba promovendo um mundo reificado e um conceito de ciência esclerosada, incapaz de ser autorreflexiva e autocrítica (HORKHEIMER, 1990, p. 12).

4.1.3 Importância do Pensamento Pós-metafísico para a educação.

Em reação a esta fundamentação instrumental e, portanto, sistêmico-metafísica na educação, localiza-se o potencial da vertente pós-metafísica. Já foi demonstrada em outros momentos a insuficiência da filosofia da consciência como horizonte normativo da modernidade²⁶⁵. O mesmo pode-se dizer de sua aplicação à educação: propostas pedagógicas baseadas na filosofia da consciência não devem ser traçadas como erradas ou irrelevantes, mas insuficientes para o contexto social em que elas estão inseridas. Kant, por exemplo, fez notáveis reflexões sobre a educação enquanto formação para a autonomia, para a liberdade e para o esclarecimento do indivíduo²⁶⁶. O problema não está nas propostas de Kant; ou seja, não é por falta de apelo à autonomia e à consciência crítica que se argumenta em favor de um novo modelo de racionalidade, mas pela forma como tais propostas foram compreendidas na modernidade e como são veiculadas no processo educativo. Para Prestes, a justificativa encontra-se justamente neste ponto: “a filosofia kantiana não evolui do eu para o nós, permanecendo cativa de uma ideia individualista de homem” (PRESTES, 1996, p. 105).

Além do que, a procura por outro modelo de razão tem em vista a resolução de patologias e insuficiências causadas pela racionalidade instrumental que, obviamente, em vista de sua natureza sistêmica, não podem ser concretizadas no âmbito da própria razão cognitivo-instrumental ou decorrentes da relação sujeito-objeto²⁶⁷. Neste sentido, o fundamento último da racionalidade deixa de estar centrado na compreensão metafísica do sujeito isolado (autorreferente) e desloca-se

²⁶⁵ “Só então a crítica ao pensamento controlador da razão centrada no sujeito apresenta-se sob uma forma determinada – a saber, como uma crítica ao ‘logocentrismo’ ocidental, que não diagnostica uma demasia, mas uma insuficiência da razão” (HABERMAS, 2002a, p. 432).

²⁶⁶ Para Kant, a emancipação está posta ao indivíduo como procura pelo conhecimento significante. No texto “*Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?*”, afirma: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade auto-imposta. Menoridade é a inabilidade de usar seu próprio entendimento sem qualquer guia. Esta menoridade é auto-imposta se sua causa assenta-se não na falta de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem de usar seu próprio pensamento sem qualquer guia. *Sapere aude!* (Ouse conhecer!) ‘Ter a coragem de usar o seu próprio entendimento’ é, portanto, o mote do esclarecimento” (KANT, 1974, p. 100).

²⁶⁷ “A razão instrumental é uma razão ‘subjativa’ também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas sob a perspectiva de contextos vitais violados e deformados [...]. A crítica da razão instrumental, que permanece atrelada às condições da filosofia, denuncia como mácula o que ela mesma, estando maculada, não é capaz de explicar” (HABERMAS, 2012a, p. 670-671).

para o contexto de uma razão prática, descentrada e linguística, que se concretiza no âmbito do entendimento intersubjetivo: “não há mais sujeito transcendental, mas sujeitos que produzem, pelas suas falas, acordos” (PRESTES, 1996, p. 106). Nesta direção, também afirma Habermas:

Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre sentido e validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro do processo de entendimento mútuo – virtual ou actual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989, p. 43).

Desta maneira, o paradigma em questão não é mais o da razão transcendental, de cunho sistêmico e metafísico, mas de uma razão que se orienta de modo procedimental, intersubjetivo, linguístico e situada a partir da experiência do cotidiano²⁶⁸. Apresenta-se como uma racionalidade mais ampla porque, ao mesmo tempo em que contempla as competências de uma educação fundada na subjetividade (autonomia, liberdade e consciência crítica), redimensiona-a positivamente no sentido da superação de seu caráter autorreferente, solipsista e sistêmico. Noutras palavras, a superação acontece exatamente por causa do deslocamento da subjetividade para a intersubjetividade, possibilitada pela substituição da relação objetivante ‘de’ sujeitos (relação esta que volta para si mesmo e para o exterior) pela relação interacional ‘entre’ sujeitos (relação esta coordenada pelos próprios atos de falas com vista ao entendimento)²⁶⁹. Prestes é bem clara sobre este aspecto:

²⁶⁸ “Um conceito mais apropriado de razão situada não se impôs neste rumo, mas na sequência de uma outra crítica, orientada contra o modo de proceder fundamentalista do pensamento da filosofia do sujeito, Nesta discussão, que retoma Kant, os conceitos fundamentais da filosofia transcendental são abalados, sem que tenham sido superados por outro paradigma” (HABERMAS, 1990, p. 49).

²⁶⁹ “O entendimento situa-se na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas. E isso só se torna possível porque nos pressupostos da teoria comunicativa o político-social e para nós, a fortiori, o pedagógico é produto não apenas de uma consciência monádica (*res extensa cartesiana*), mas de uma capacidade linguística, argumentativa e comunicativa dos homens capazes de fala e de entendimento. Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo, portanto, assenta-se na linguisticidade do ser humano que redireciona e amplia a razão mentalista, técnico-instrumental e estratégica, ou seja, constitui-se enquanto razão comunicativa de sujeitos que se entendem por intermédio de atos linguísticos e não por ações isoladas da razão e da consciência” (MARTINAZZO, 2005, p. 204).

A fala *sobre* algo é sempre a fala *com*. Assim a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto (PRESTES, 1996, p. 106).

E quanto à construção do conhecimento? Ora, se o modelo de racionalidade sofreu transformações para o âmbito da práxis comunicativa, então há de se supor que o conhecimento produzido a partir daí também deva ser observado de outra forma. Para Bouffleuer, o conhecimento é compreendido à luz da interação entre sujeitos que almejam o entendimento acerca do mundo objetivo, social e subjetivo:

Conhecer algo no mundo significa, portanto, compreender as razões que justificam esse algo como sendo uma feição verdadeira no mundo objetivo, ou como uma norma justa no mundo social, ou ainda como uma manifestação sincera no mundo subjetivo. O conhecimento da 'realidade do mundo', dessa forma não aparece como um desvelamento de sua pretensa essencialidade, mas como apreensão das relações intersubjetivas que constituem essa realidade (BOUFLEUER, 2001, p. 76)

Na medida em que tanto a racionalidade quanto a produção do conhecimento não se esgotam no reducionismo subjetivista da modernidade, pode-se então afirmar a importância do horizonte pós-metafísico para a inserção da práxis comunicativa na educação. Habermas é claro quanto a isso: a possibilidade de uma razão mediada linguisticamente e descentrada da unidade-identidade instrumental decorre da superação da metafísica do sujeito: "o alcance desta salvação profana do não-idêntico torna-se reconhecível apenas quando lançamos fora o clássico primado da teoria e superamos simultaneamente e estreitamento logocêntrico da razão (HABERMAS, 1990, p. 58).

Esta concepção pós-metafísica tem como consequência a destituição de processos fixos de ensino e aprendizagem para a adoção de processos que visam a construção de conhecimentos, cujos conteúdos não existem por si e em si, como se já estivessem prontos e acabados à espera de sua apropriação antes mesmo de qualquer interação linguística, mas constituídos no próprio exercício da fala de cada sujeito integrante do discurso, em suas pretensões de validade decorrentes do

mundo da vida²⁷⁰: “os conhecimentos não são ‘dados de vez’, como entidade metafísica a serem assimiladas, mas se encontram em constante processo de construção, em caráter mais provisório do que permanente, com a possibilidade de novas contribuições, de novos enfoques” (BOUFLEUER, 2001, p. 77).

Pedro Demo expressa bem o processo de produção do saber no horizonte do Pensamento Pós-Metafísico ao expor a sua recusa ao absoluto e dogmático: “não existe produto propriamente final [...], a verdade não é propriedade de ninguém e pode ser discutida naquilo que depende de consenso para ser válido” (DEMO, 1994, p. 22). Com isso, transforma-se também o papel da escola, que mais do que meramente adaptar-se às estruturas simbólicas do mundo da vida (tradição cultural, integração social e formação da personalidade), em suas mais variadas formas de conhecimento, torna-se “o lugar da sua problematização e apropriação crítica” (BOUFLEUER, 2001, p. 77).

Os trechos citados apresentam implicitamente informações centrais do pensamento habermasiano, podendo, inclusive, servir de síntese daqueles quatro motivos centrais do Pensamento Pós-Metafísico mencionados anteriormente:

a) Racionalidade dos procedimentos, ao afirmar que a validade de algo não se fundamenta na ordem das coisas encontradas no mundo (ontologia) ou no sujeito (filosofia transcendental), mas nos procedimentos do próprio discurso, que a todo o momento atualiza a legitimidade do consenso intersubjetivo. Neste sentido, mais do que enfatizar a infalibilidade de determinadas posturas pedagógicas, o referencial pós-metafísico prefere posicionar-se por meio da falibilidade dos procedimentos metódicos, construídos a partir da experiência cotidiana

b) Modo de situar a razão, na medida em que recusa categorias absolutas e ‘destranscendentaliza’ os conceitos tradicionais de ‘razão’ e de ‘produto do conhecimento’, para inseri-los nos seus contextos concretos e situá-los nas áreas que lhes são próprios. A partir desta concepção, ao invés de situar no âmbito do inquestionável a racionalidade que sedimenta a ação pedagógica – próprio da postura autorreferente do eu transcendental –, o referencial pós-metafísico opta por

²⁷⁰ “Em contraposição a isso, gostaria de insistir em que a razão comunicativa – apesar do seu caráter puramente procedural [processual], desobrigado de todas as hipotecas religiosas e metafísicas – está imediatamente entrelaçada no processo social da vida porque os atos de entendimento recíproco assumem o papel de um mecanismo de coordenação da ação. O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui-se o médium pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (HABERMAS, 2002a, p. 439).

situar a razão nos próprios contextos históricos e intramundanos da prática escolar.

c) Guinada linguística, ao retirar a validade do discurso do sujeito e transferi-lo para o discurso intersubjetivo, mediado linguisticamente e com fins ao consenso. Isso quer dizer que, ao invés de possibilitar as condições de aprendizagem somente por meio do processo solipsista decorrente da relação sujeito-conteúdo, o referencial pós-metafísico prefere inserir a aprendizagem em contextos interacionais e linguísticos da relação sujeito-sujeito.

d) Enfim, a inversão clássica do primado da teoria frente à prática, justamente por enfatizar que as realizações cognitivas dos sujeitos têm a suas raízes na prática comunicativa do mundo pré-científico (cultura, integração social e personalidade) que existe entre pessoas e coisas. Tal postura pós-metafísica, mais do que promover um conceito teórico de currículo, escolhe mediar linguisticamente o saber pré-teórico dos alunos e o conhecimento pronto das disciplinas específicas.

4.2 PRÁXIS COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

Levando em consideração o pressuposto de que o pensamento pós-metafísico é uma condição imprescindível para a inauguração de um novo conceito de razão, sem com isso deixar totalmente de lado os conteúdos normativos da modernidade (como emancipação, autonomia e autolegitimação da modernidade a partir de si mesma), fica então mais claro a importância de se pensar a educação também neste contexto, principalmente quando há a tentativa de relacioná-la com uma possível práxis comunicativa. E isso por dois motivos:

Em primeiro lugar, porque a educação não está isolada do contexto do Mundo da Vida (tradição cultural, integração social e formação da personalidade), bem como de seus modelos legitimadores de racionalidade. Desta forma, compreender o modelo de racionalidade vigente é de suma relevância para a educação, “porque no centro do seu quadro teórico está este mesmo conceito de racionalidade que determina as formas e os limites do saber que compete à educação estimular ou transmitir” (GOERGEN, 1996, p. 6). Se o objetivo é justamente propor o modelo de racionalidade comunicativa e intersubjetiva como base teórica dos processos pedagógicos da educação, torna-se então impossível excluir o referencial pós-metafísico deste debate (reviravolta linguístico-pragmático, razão

procedimental e situada e privilégio da práxis frente à teoria), pois, é a partir dele que se redimensiona a autorreferência metafísica do 'eu' para a descentralização discursiva do 'nós'. Portanto, a educação tem no pensamento pós-metafísico o seu contexto central, dimensão hermenêutica e elemento balizador.

Em segundo lugar, porque o discurso pedagógico ao mesmo tempo em que tem razões suficientes para duvidar de suas bases racionais advindas da relação sujeito-objeto na modernidade, também não se encontra tão à vontade para negociar ou abrir mão do conceito de 'razão' (ou de outras metanarrativas modernas). Neste sentido, o pensamento pós-metafísico indica um deslocamento no conceito de razão segundo as necessidades descritas acima pela própria educação: uma modalidade de razão (práxis comunicativa e intersubjetiva) que não coincide com a relação objetivada 'meio-fim' da filosofia do sujeito (enquanto dominação instrumental), mas que também não prescinde das narrativas modernas que possibilitam os processos pedagógicos na atualidade²⁷¹.

Neste sentido, a proposta a seguir será a de refletir sobre a importância da práxis comunicativa na educação, partindo de sua dimensão mais geral e abrangente, passando pelo âmbito institucional-escolar, até chegar no ambiente de sala de aula.

4.2.1 Práxis Comunicativa no âmbito da Educação

No primeiro capítulo foi demonstrado que o conceito de qualidade da educação veiculado pelas políticas públicas nacionais e internacionais, em muitos momentos, funciona como uma forma de monitoramento do sistema em vista da realização de interesses que ele mesmo traçou como importantes para a escola. Isso mostra o caráter instrumental da educação, uma vez que a aprovação dos procedimentos escolares depende da eficiência do seu desempenho, mensurada

²⁷¹ Já foi observado no segundo capítulo o quão contraditório pode ser o discurso que afirma o fim da modernidade utilizando os instrumentos de análise propriamente modernos (contradição performativa). Para Goergen (2005, p. 32), "a dissolução dos metarrelatos só teria sentido se algum se excetuasse. A história não pode acabar sem que se acabe ser humano. Não é possível declarar o fim dos metarrelatos, nem afirmar que os metarrelatos foram invalidados sem propor um novo metarrelato. Mas como é exatamente isso que os pós-modernos pretendem negar, eles precisam renunciar a toda função legitimante e, no limite, a toda a capacidade de se assinalar opções históricas".

através de instrumentos avaliativos que o próprio sistema idealizou.

Foi mencionado também que o problema da questão não está localizado especificamente nos instrumentos avaliativos ou na proposta da política dos índices e das metas, mas sim pela maneira como estes resultados são usados para justificar a existência de uma determinada realidade escolar que precisa ou não ser modificada. Se a qualidade da educação é identificada pela eficiência de certos resultados mensuráveis, deve-se reconhecer, portanto, a existência de uma definição específica de educação, que, por sua vez, apresenta-se como matriz condutora das práticas e ações escolares. Verifica-se, neste caso, o caráter estratégico e metafísico da educação: não é a práxis escolar que promove a discussão em torno de quais definições de educação estão presentes nas ações que devem ser tomadas, mas são as definições decorrentes do uso técnico da mensuração de resultados que apontam a diretriz de ação pela qual a práxis escolar deve seguir. Nota-se, evidentemente, um interesse sistêmico por trás definições que não são nem um pouco ingênuas:

A educação, conseqüentemente, passa a ocupar papel central na pauta das políticas públicas governamentais, sendo entendida como uma necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho social e econômico de sua população, condição indispensável para obter sucesso na nova ordem internacional, marcada pela grande competitividade entre os países (SILVA, 1993, p. 19)

Percebe-se não só uma racionalidade instrumental, mas também eletiva e normativa, uma vez que a educação exerce um papel de meio para o alcance de determinados fins socialmente valorizados por órgãos políticos e econômicos. De modo geral, as políticas educacionais partem do princípio de que a qualidade da educação incide diretamente na melhoria da economia de uma nação. Neste caso, será mesmo que se promove a qualidade da educação pelo fato de ser um fim em si mesmo, ou porque se descobriu a sua promissora função em benefício do aumento da economia? Vejamos a relevância ou não deste cálculo utilitarista em alguns documentos internacionais e nacionais.

No documento *O Imperativo da qualidade*, em muitos momentos a UNESCO deixa evidente o impacto da qualidade da educação “sobre os objetivos de desenvolvimento”, “sobre a renda individual” e “sobre o crescimento econômico do

país”: “existem boas evidências que sugerem que a qualidade da educação – medida por escores de testes – tem influência sobre a velocidade em que uma sociedade ficará mais rica e em que medida os indivíduos podem melhorar sua própria produtividade e sua renda” (UNESCO, 2005, p. 43). Como se observa pelo trecho, o fio condutor do texto parte do princípio que a melhoria da economia é um benefício para educação e vice-versa. De fato, não se pode negar que a educação precisa dos recursos financeiros e de planejamentos econômicos, sem os quais as escolas não cumpririam plenamente sua função cultural e social. No entanto, não se pode negar também a camuflagem dos interesses puramente econômicos que se fazem presentes no discurso educacional, como se sua preocupação primeira fosse unicamente a aprendizagem dos alunos e o bom andamento das instituições escolares.

Especificamente, uma sociedade com melhor nível de educação pode traduzir-se em taxas de inovação mais elevadas, maior produtividade em geral por meio da capacidade das empresas de introduzir métodos novos e mais produtivos, e maior agilidade na introdução de novas tecnologias. Essas externalidades fornecem razões adicionais para justificar a preocupação quanto à qualidade da escolarização (UNESCO, 2005, p. 41).

As políticas educacionais do Banco Mundial também enfatizam a educação como meio para o crescimento econômico. Mensurar a qualidade da educação significaria monitorar quais processos são úteis para a economia. “A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 11) em prol de interesses específicos. Com isso, é relegado à educação o papel de gerenciamento econômico através dos futuros investimentos em capital humano. Ou seja, uma sociedade bem educada é aquela em que o sistema financeiro está presente de maneira estável:

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios [econômicos]. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Enfim, para a política nacional, este aspecto utilitarista também não está distante. Partindo do pressuposto de que a emergência pela qualidade da educação deve ser buscada por metas que visam, dentre outras coisas, o desenvolvimento econômico, questiona-se então em até que ponto a preocupação pela qualidade está realmente circunscrita pelos interesses educacionais. Pode-se perceber este questionamento a partir dos planos que balizam a educação brasileira. Segundo o *Plano de Desenvolvimento da Educação*, “tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social” (MEC/BRASIL, 2007, p. 22). Já para o *Plano Nacional da Educação*, ideias semelhantes podem ser observadas no seguinte trecho:

A melhoria continuada do nível de educação da população certamente irá refletir-se não só na qualidade da vida, efetivação da democracia e ampliação da cidadania para muitos brasileiros, *mas também no desenvolvimento econômico do país*. Por essa razão, o estabelecimento de metas e estratégias para garantia de uma educação de qualidade para todos os brasileiros tem que ser prioridade nacional (BRASIL, 2011, p. 50, grifo nosso).

Esta intencionalidade econômica, presente de modo preponderante na base das reformas educacionais – que define e padroniza os critérios da qualidade da educação – modela indiscutivelmente a função social da escola a partir de fins extrínsecos, isto é, segundo interesses que em sua origem não fazem parte da dinâmica escolar. Observa-se, neste caso, uma interferência de mecanismos sistêmicos nos procedimentos educacionais, para os quais convergem coações unilaterais que ditam os objetivos do planejamento escolar, voltados frequentemente para a eficácia de determinados resultados desejáveis para a política econômica:

Percebe-se, assim, a sedimentação de uma visão preponderante – mas evidentemente não exclusiva – do que deve ser entendido por qualidade em educação, cujos princípios convergem para uma determinada razão meramente *economicista* para a educação escolar. Essa racionalidade instrumental aplicada à educação não raro se acompanha da fervorosa prescrição de concepções de ensino e de aprendizagem orientadas por uma alquimia que agrega expressões de mal disfarçado caráter pretensamente psicológico – recurso conhecido do discurso pedagógico –, a princípios da Economia e do mundo corporativo (SILVA, 2008, p. 213).

Noutras palavras, a busca pela excelência de critérios de qualidade apoia o monopólio dogmático das estruturas econômicas transferido para o campo da escola sem o mínimo consentimento. A interferência sistêmica neutraliza as formas de debate pedagógico através da eficácia técnica dos meios de mensuração da educação – apresentados como representações absolutas do cotidiano escolar. Em face desta mecanização da prática escolar, formas simbólicas de interação e discussão são substituídas por rankings e escores – que em sua natureza servem para evocar um comparativismo econômico de como uma nação organiza o seu capital intelectual.

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas (FONSECA, 2009, p. 173).

Dentro do contexto terminológico da teoria habermasiana, observa-se a colonização dos processos escolares pela lógica sistêmica. O planejamento administrativo passa a condicionar a dinâmica escolar, afastando-a cada vez mais dos aspectos simbólicos do mundo da vida e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem de conhecimentos e valores mediados comunicativamente. Ou melhor, a coordenação do processo pedagógico, que deveria estar voltada para o entendimento dialógico, passa a ser monitorada pelos mecanismos reguladores do poder e do dinheiro. Tais mecanismos, preocupados apenas com o sucesso do sistema – visto aqui como a apropriação autorreferente do entorno segundo os seus próprios critérios (próprio do paradigma da consciência) – não preveem a lógica descentrada da argumentação, mas a crescente absorção dos potenciais comunicativos que ainda residem no ambiente escolar. O resultado não poderia ser outro senão a total dependência das formas simbólicas do mundo da vida aos propósitos administrativos, gerando assim uma cultura escolar reificada.

O moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, burocratizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas e das

demandas técnicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar na esfera cultural, fazendo com que esta, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições racionais e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica (MÜHL, 2009, p. 262).

Este processo de reificação faz com que sejam abafados os espaços de discussão e negociação da aprendizagem escolar em face aos imperativos administrativos, deixando, portanto, de ser um local de aprendizagem da convivência humana para ser um espaço de aquisição de determinadas habilidades técnicas necessárias para a inserção do aluno nas demandas socioeconômicas. Ocorre então a valorização de determinados seguimentos e áreas da cultura escolar reificada, admitida pelas políticas da educação como o máximo exemplo da finalidade da escola enquanto espaço de “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p. 56; 2013, p. 9).

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer (HABERMAS, 2003, p.196).

Neste sentido, converge o esforço de ‘descolonização’ da educação a partir da proposta da práxis comunicativa. Habermas já havia indicado que a crítica à racionalidade instrumental “não se refere ao desdobramento racional da lógica própria das esferas de valor em particular”, mas sim ao processo “autonomização de algumas esferas da vida, à custa de todas as outras” (HABERMAS, 2012a, p. 330). Portanto, a descolonização não implica na exclusão do sistema, mas na delimitação dos espaços a partir de racionalidade dialógica e descentrada, que possa mediar os interesses do sistema e cultura sem o privilégio de nenhuma lógica autorreferente:

As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores que se inicia entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, ‘iniciativas cívicas’. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu *medium* natural e um novo consenso sobre

valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos (HABERMAS, 1983, p. 102).

A práxis comunicativa torna-se, portanto, importantíssima na esfera educacional, pois não apenas potencializa os espaços de debate público e democrático acerca do conceito de qualidade em educação, como também questiona a livre intervenção sistêmica nas premissas que orientam este debate. Ou seja, a proposta de descolonização não é promover o debate educacional *do sistema, mas com o sistema*:

É necessário que os impulsos do mundo da vida possam influir no autocontrole dos sistemas funcionais. No entanto, isso exige uma nova relação entre as esferas públicas autônomas e auto-organizadas, de um lado, e os domínios de ação controlados por meio do dinheiro e do poder, de outro; em outras palavras: uma nova divisão [delimitação] dos poderes na dimensão da integração social (HABERMAS, 2002a, p. 505).

Deste modo, a interferência sistêmica na educação não pode ser livre e autocrática. Pelo contrário, ela deve estar limitada ao seu espaço de atuação, de modo a subsidiar as condições materiais e jurídico-administrativas para a sobrevivência individual e coletiva da sociedade e, obviamente, da escola. Por este motivo, torna-se fundamental a práxis comunicativa como mecanismo argumentativo de descentralização sistêmica, regulando assim os critérios normativos e pragmáticos que orientam as escolhas e decisões coletivas no âmbito da educação. Como proposta de descolonização, a práxis comunicativa é convocada a reintegrar a natureza democrática da ação social e de suas estruturas de decisão, com o objetivo de prevenir a despolitização das escolhas coletivas e dar à educação a possibilidade de eleger seus próprios interesses sem a influência de coações externas.

A 'descolonização' se impõe para permitir a livre atuação da razão comunicativa em todas as esferas e instituições do mundo vivido e na busca de 'últimos fins' do sistema. As regras do jogo para a sociedade como um todo precisam ser buscadas em processos argumentativos, dos quais todos participem, definindo os espaços de atuação e a fixação de objetivos do sistema. Em outras palavras, a razão comunicativa elabora coletivamente os espaços de atuação da razão instrumental (FREITAG, 1993, p. 30).

Cumprido, portanto, a necessidade de concretização de um diálogo

reacionário – proveniente de uma “crise de legitimação” e “motivação” (HABERMAS, 1999) – por parte das esferas culturais, com o intuito de desfazer o rol de equívocos em torno dos meios e dos fins da educação. Lembrando Hannah Arendt (2005, p. 114), “os próprios fins não são mais compreendidos, de modo que, finalmente, todos os fins são degradados e se tornam meios”. Esta frase ajuda a refletir sobre a condição instrumentalizada de algumas políticas educacionais: o reducionismo ou – utilizando o termo de Arendt – a degradação dos processos educacionais em meios eficientes para fins desejáveis.

4.2.2 Práxis Comunicativa no âmbito do espaço escolar

As coações sistêmicas da educação, em sua estrutura geral, tendem a serem objetivadas nas instituições locais. A partir do pressuposto utilitarista, o sistema transfere à escola fins extrínsecos, isto é, que não são inerentes a sua própria ação. O monitoramento de sua ação está pautado não nos procedimentos adotados, mas nos resultados que precisam integrar as estatísticas e índices nacionais. Isso implica não apenas no atrofiamento dos processos escolares, mas também na restrição da vida escolar como um todo à política do desempenho.

Devido aos resultados serem confrontados com os objetivos iniciais, expressos na política curricular nacional, e os exames serem elaborados por especialistas externos às instituições nas quais serão aplicados, é possível considerar as avaliações de larga escala como uma forma de auditoria, na qual o processo educacional está submetido. Essa maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 147).

Quando a dinâmica escolar é avaliada, por exemplo, apenas pela ótica do que foi adequado ou eficiente perante os objetivos gerais das avaliações em larga escala, parte-se do pressuposto de que aquilo que não faz parte deste processo é secundário e, portanto, dispensável. A estratégia inerente à propaganda do desempenho a determinados fins carrega consigo a imposição detalhada de um cronograma de metas que devem ser cumpridas pelas instituições escolares. A priori, não há problema algum em definir a organização escolar a partir de metas; o problema está nas motivações que levaram a escolha de determinadas metas e não

de outras.

Os mecanismos de interferência sistêmica existentes nos âmbitos internacional, nacional, estadual e municipal, também estão presentes, de modo diluído, no cotidiano das instituições escolares. A pressão pela busca de resultados vem de uma direção vertical-descendente, de cima para baixo, demonstrando que o monitoramento da qualidade e regulação de determinadas ações que acontecem no âmbito da sala de aula, por exemplo, nada mais são do que reflexos de políticas que, em sua origem, não estão vinculadas aos interesses educacionais, nem advindas de debates efetivamente pedagógicos.

Desta maneira, a escola, em seu processo, apresenta um duplo aspecto: apesar das instituições escolares terem como tarefa a organização dos processos simbólicos de aprendizagem na forma da transmissão da cultura, inserção social e formação da personalidade, não há dúvidas de que parte de suas atribuições também reproduzem o avanço da burocratização em sua atividade administrativa. Ou seja, por se tratar de uma instituição social, fortemente marcada por planejamentos pontuais, promovidas por níveis hierárquicos e setoriais, a escola também contempla em seu universo o aspecto político-sistêmico.

Segundo Prestes (1996, p. 121), por conta deste duplo aspecto, verifica-se no interior da escola uma tensão que reflete a sua estrutura antinômica: ao mesmo tempo em que a escola é chamada a gestar comunicativamente as estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade), também possui uma característica sistêmica de normas e hierarquias que, por sua vez, podem perturbar e colonizar o caráter comunicativo. Em vista disto, apresentam-se então duas possíveis ações no âmbito institucional da escola: o agir comunicativo e o agir estratégico.

Para outros autores (BOUFLEUER, 2001; PINTO, 1996), a importância da práxis comunicativa nos processos administrativos e pedagógicos da escola impõe-se como necessidade e prevenção: como necessidade porque a gestão escolar precisa trabalhar dialeticamente com uma pluralidade de discursos, num horizonte linguístico, aberto à crítica e voltado ao entendimento democrático, para então conseguir descentrar o sentido cognitivo-instrumental da escola para outras competências (prático-moral e estético-expressivo); e como prevenção na medida em que resiste às coações sistêmicas do dinheiro e do poder, que interferem nos propósitos pedagógicos da escola de maneira autocrática, coordenando seus

projetos para fins instrumentais e abafando a germes comunicativos que ainda sobrevivem.

O primeiro passo para uma compreensão satisfatória da práxis comunicativa é admitir, portanto, o caráter histórico-político e ideológico da instituição escolar. Ou seja, por alinhar suas ações por meio de objetivos e estratégias, fundados pelo contexto burocrático-legal, torna possível imaginar a dimensão da influência das condições histórico-sociais sobre as decisões administrativas da escola. Nesta direção, Boufleuer indica que o modo como a escola pode exercer a sua tarefa não depende de uma receita universal, mas de tomadas decisões concretas e ideológicas dos sujeitos envolvidos:

Em todo caso são as decisões, tomadas de forma mais ou menos consciente, que revelam o caráter político da ação escolar, decisões essas sempre tomadas por indivíduos historicamente situados, portadores de interesses e necessidades as mais diversas. Por isso, a escola se apresenta como espaço de enfrentamento em torno de ideologias, interesses e valores, haja vista sua inserção na complexidade de uma sociedade plural (BOUFLEUER, 2001, p. 92).

Se a escola é movida pelo embate de ideologias de sujeitos situados historicamente, falar em práxis comunicativa torna-se algo de extrema relevância. Geralmente, o aspecto político-ideológico tem como característica conservar as condições do *status quo*, o que lhe dá garantia e continuidade de exercício de poder sobre algo. Enquanto o sistema não é incomodado, pressionado em suas contradições internas, ele tende a permanecer igual e reproduzir sempre as mesmas objetivações segundo categorias similares (unidade-identidade metafísica). É justamente em reação a este mecanismo que se apresenta a práxis comunicativa: as decisões políticas de uma instituição escolar não podem ser simplesmente impostas, como definições cabais e eternas, isentas de críticas e debates; pelo contrário, o entendimento intersubjetivo precisa ser provisório e altamente discutido (BOUFLEUER, 2001, p. 92).

O consenso habermasiano não se mede pela conservação acrítica ou harmoniosa de ideias, mas pela sua permanente revisão e atualização; não é o ingênuo consentimento ao imutável, mas o crítico entendimento que se constrói na própria dimensão linguística e a partir das diversas situações concretas da experiência cotidiana. Neste sentido, o consenso é expressão do pós-metafísico:

Na Teoria Consensual da Verdade de Habermas o consenso, como critério de validação do pensar e o agir humano, orienta uma construção que ocorre pelo esforço e pela adesão responsável dos sujeitos em interação. A competência comunicativa dos sujeitos em interação fornece um potencial crítico capaz de fortalecer, através dos mecanismos pedagógicos da aprendizagem, os processos de argumentação dos agentes que participem diretamente da formação cultural (GOMES, 2007, p. 152).

Prescindir da práxis comunicativa no âmbito institucional seria excluir a possibilidade do enfretamento de ideias e pautar as decisões segundo o que está estrategicamente decidido de modo prévio e autocrático. No que diz respeito, por exemplo, ao currículo, “ao precisar os objetivos didáticos, ao justificar a escolha dos mesmos, ao caracterizar suas conexões e ao indicar os trâmites operativos singulares, a programação curricular reforça a coerção que impõe ser legitimada” (HABERMAS, 1983, p. 102). A consequência é a colonização do agir comunicativo por interesses sistêmicos variados²⁷². Com isso, a vivência simbólica do mundo da vida é substituída pelas formas impessoais e despolitizadas da administração técnica, que coíbem, por sua vez, o diálogo descentrado que deveria guiar as decisões escolares e os modos de participação coletiva.

Onde deveria dominar a ação comunicativa, o entendimento mútuo, respeito, a solidariedade tendo como objetivo o bem de todos os membros da comunidade, passa a dominar a ação instrumental. A colonização se efetua quando os membros da comunidade (por exemplo, da família) substituem a argumentação [...] pelo agir instrumental, ou seja, passam a mediar suas relações pelo dinheiro e pelo poder, usando-se mutuamente para fins técnicos, políticos ou econômicos (GOERGEN, 2005, p. 43).

O segundo passo relevante nesse processo comunicativo é perceber que a estrutura da instituição escolar possui uma dupla dimensão, concebida a partir da distinção entre “instituído” e “instituinte” (BOUFLEUER, 2001; MARQUES, 1990). Para tais autores, a compreensão da especificidade de cada um destes conceitos incide

²⁷² “Quando tal tendência à separação entre sistema e mundo da vida é transladada para o nível da história sistemática das formas de entendimento, torna-se possível descobrir a ironia que se oculta no processo de esclarecimento da história mundial, a saber: a racionalização do mundo da vida intensifica a complexidade do sistema, atingindo um ponto em que os imperativos do sistema, libertos, detonam a capacidade hermenêutica do mundo da vida, instrumentalizando-os” (HABERMAS, 2012b, p. 280-281).

diretamente na melhor avaliação e organização da ação escolar: enquanto o primeiro – o “instituído” – é formado pelos meios materiais, o sistema de normas, padrões e valores culturais estáveis e institucionalizados, o segundo – o “instituinte” – é composto pelos sujeitos envolvidos, interna ou externamente, na administração da instituição (BOUFLEUER, 2001; MARQUES, 1990).

Dentro desta básica distinção, a práxis comunicativa torna-se imprescindível justamente por cumprir a função de mediação entre aquilo que é dado na tradição institucional (instituído) e aquilo que precisa ser revisado criticamente em vista dos novos contextos e desafios históricos (instituinte). A práxis comunicativa não considera interessante nem a conservação dogmática da tradição, nem sua automática e constante substituição segundo critérios contextualistas. Em “*unidade da razão na multiplicidade de suas vozes*”, Habermas (1990a, p. 153) diz que “o primado metafísico da unidade perante a multiplicidade e o primado contextualista da pluralidade frente à unidade são cúmplices secretos”. Cabe, portanto, à práxis comunicativa zelar para que nem a dogmática unidade metafísica nem o intransigente contextualismo possam macular a função hermenêutica da escola em encontrar novos sentidos e desafios em sua prática pedagógica:

Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições. Nesta medida, as pessoas e suas interpretações realizam algo em prol da cultura. Esta, por seu turno, oferece uma fonte para as pessoas (HABERMAS, 1990, p. 100).

As graves patologias instrumentais no âmbito escolar ocorrem justamente pela falta de noção das atribuições entre ‘instituído’ e ‘instituinte’. Dentre elas, a mais grave é da mera atribuição do permanente (instituído), somado à ausência ou apatia do olhar crítico aos desafios apresentados pelo contexto escolar (instituinte). Logo, quando a gestão escolar se resume na “simples aplicação prática de um estatuto ou o regimento interno”, a ação administrativa “tenderá a uma postura rígida e conservadora que jogará a instituição no anacronismo” (BOUFLEUER, 2001, p. 95). Mais uma vez observa-se a lógica preservacionista do sistema em sua unidade objetivada, que, acima de tudo, reduz a mediação crítica e hermenêutica da comunicação à unilateralidade dos interesses instrumentais.

À escola compete resistir ao processo de dominação total do mercado, procurando promover uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas. A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para que o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, possa agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa a ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as 'verdades reveladas', evitando ser mero consumidor ou receptor (MÜHL, 2009, p. 265).

A partir de uma consciência crítica acerca das coações instrumentais e da apropriação estratégica do meio escolar segundo as categorias do mundo sistêmico, a práxis comunicativa pode oferecer alternativas de superação e descolonização dos propósitos administrativos da escola. Segundo Prestes (1996, p. 122), tais ações podem ser concebidas nos seguintes aspectos: a) através da abertura da escola no que diz respeito aos processos de integração no horizonte de uma administração democrático-participativa; b) o redimensionamento de experiências e aprendizagens no âmbito da sensibilidade e expressividade do eu, que possam fazer frente ao caráter abstrato da aprendizagem escolar; c) maior ênfase na interação social da escola através de práticas normativas, estéticas e cognitivas; d) cultivo de concepções voltadas para a solidariedade e cooperação, em contraste à lógica da concorrência e individualismo; e) superação de posturas autoritaristas que se fazem presentes no contexto escolar, por conta da ausência de políticas públicas ou da má concretização das propostas pedagógicas.

Enfim, trazer a práxis comunicativa para o cotidiano na escola, no mínimo, implica na reabilitação do espaço democrático de discussão, que ajudará não apenas na revitalização escolar (do projeto político-pedagógico – muitas vezes visto apenas pela sua função formal –, da gestão, do currículo etc.), mas também na reintegração de espaços vivenciais de valores que extrapolam os interesses prescritos pela administração sistêmica. Fica, portanto, a proposta de uma instituição escolar munida da práxis comunicativa, de modo que consiga, a partir de uma autocrítica, destituir-se do monopólio da verdade e coordenar este fluxo de interesses diversos (do sistema, da cultura local, do perfil docente e discente etc.) em prol da participação coletiva e de um entendimento possível.

4.2.3 Práxis Comunicativa no âmbito da sala de aula

Como apresentado anteriormente, a proposta da ação escolar é mediar a tensão entre tradição e transformação, entre instituído e instituinte. Assim como não é adequado prender-se em tradições anacrônicas e fechadas, também não se rompe completamente com a tradição em prol da mudança. Parte da tradição sobrevive na mudança; e cabe à escola auxiliar neste processo hermenêutico, a fim de que os mundos da cultura (objetivo), da sociedade (social) e da personalidade (subjetivo) sejam reproduzidos e coordenados de modo comunicativo e não estratégico²⁷³.

A escola, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão de cultura, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento (PINTO, 1996, p. 152).

Obviamente que, para tentar encontrar sentido entre práxis comunicativa e interação pedagógica precisa-se identificar um elemento comum que as relacione de modo direto. Boufleuer (2001, p. 24) acredita que esse vínculo localiza-se exatamente no conceito de 'ação social': "educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social". Ora, levando em consideração que para Habermas (2012a, p. 31) razão implica necessariamente "na maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber", então, pode-se afirmar que práxis comunicativa diz respeito às formas que coordenam intersubjetivamente a reprodução do saber em suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e personalidade).

²⁷³ "Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, **implicam necessariamente o agir comunicativo**. Em nossos mundos da vida, compartilhamos intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma" (HABERMAS, 1993, p. 105). Para Boufleuer (1991, p. 56), este trecho de Habermas marca bem os três aspectos do mundo objetivo, social e subjetivo transpostos para o campo da educação: formação da identidade (educação dos filhos), reprodução cultural (apropriação dos saberes) e a integração social (cooperação).

Há assim uma cumplicidade entre ‘comunicação’ e ‘ação’, mediado pelo conceito de ‘razão’: torna-se racional a capacidade de comunicação que, por sua vez, não é apenas designativa, mas também performativa, permitindo assim a expressão de atos ilocucionários que só ganham sentido em contextos intersubjetivos. Isso quer dizer que propor um discurso interpessoal é equivalente a coordenar uma interação intersubjetiva; e coordenar uma interação intersubjetiva equivale a coordenar planos de ação de dois ou mais sujeitos envolvidos na fala. Portanto, se tanto ‘educação’ como ‘práxis comunicativa’ são ações sociais coordenadas pela linguagem, então quer dizer que o tipo de interação de ambas mudará ou não de acordo com os mecanismos de coordenação utilizados.

E quais seriam estes mecanismos? A resposta é a seguinte: “é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também como fonte da integração social. No primeiro caso trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p. 71). Está posta então a base da interação pedagógica entre os sujeitos da educação: comunicativa ou estratégica²⁷⁴.

Podemos distinguir, como mecanismo de coordenação da ação, dois tipos de ação social ou de interação que contam com duas possibilidades distintas: o influxo empírico de *ego* sobre *alter* que resulta em uma atitude orientada ao êxito, e o acordo racionalmente motivado entre *ego* e *alter* que denota uma atitude orientada pelo entendimento (GOMES, 2007, p. 137).

Porém, a maneira pela qual a interação pedagógica acontece (comunicativa ou estratégica) depende da perspectiva dos sujeitos da ação, no que diz respeito à escolha do tipo de linguagem e mecanismo de orientação da fala e da ação. Nada acontece de modo *a priori*, mas apenas no âmbito do próprio discurso: “en cada fase de una interacción, aunque sólo sea de forma vaga e intuitiva, pueden saber si frente a los demás participantes están adoptando una actitud estratégica-objetivante o una actitud orientada al consenso” (HABERMAS, 1997a, p. 456)²⁷⁵. Logo, a interação

²⁷⁴ Para Boufleuer (1991, p. 82), “o agir pedagógico realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas”.

²⁷⁵ **Tradução nossa:** “Em cada fase de uma interação, ainda que só seja de forma vaga e intuitiva, podem saber se, de frente aos demais participantes, estão adotando uma atitude estratégica-

pedagógica será comunicativa se a linguagem utilizada tiver como objetivo a integração social através de um mecanismo de coordenação que vise o acordo e o consenso (horizonte linguístico da relação sujeito-sujeito)²⁷⁶; por outro lado, a interação pedagógica será estratégica se a linguagem tiver como objetivo apenas a transmissão de informações, através de um mecanismo de coordenação que almeje a influência de dominação recíproca (horizonte cognitivo-instrumento da relação sujeito-objeto): “en la medida en que las interacciones no quedan coordinadas a través del entendimiento, la única alternativa es la violencia que los unos ejercen contra los otros (de forma más o menos sublimada, de forma más o menos latente)” (HABERMAS, 1997a, p. 459)²⁷⁷.

Desta maneira, se a interação pedagógica estratégica é aquela que está fundada numa linguagem que intenciona apenas a transmissão de informações, como também num mecanismo de coordenação centrado na manipulação e dominação do outro – num horizonte objetivista –, então se pode dizer que boa parte da história da educação, no que diz respeito ao papel didático do professor, foi orientada por uma ação estratégica. Ao considerar os alunos como seres passivos, como receptáculos de informações, o professor não estaria optando por mecanismos de objetivação, próprios da estrutura sujeito-objeto?²⁷⁸ Ao escolher uma linguagem apenas designativa, cuja função não é propor acordos criticáveis, mas transferir informações prontas e acabadas, tal discurso não estaria situado no horizonte metafísico da autorreferência do sujeito transcendental? Ao optar por um autoritarismo controlador, não estaria manipulando o aluno, como massa de

objetivante ou uma atitude orientada ao consenso” (HABERMAS, 1997a, p. 456).

²⁷⁶ “O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente” (HABERMAS, 1990, p. 72).

²⁷⁷ **Tradução nossa:** “À medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros (de forma mais ou menos sublimada, de forma mais ou menos latente)” (HABERMAS, 1997a, p. 459).

²⁷⁸ Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, faz uma grande crítica à educação bancária, que se traduz na forma monológica e autocentrada nas figuras do professor e nas técnicas de transmissão do conhecimento. De fato, muito próxima de uma interação estratégica segundo os conceitos habermasianos: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77)

manobra, de modo semelhante à determinação da consciência perante a natureza?²⁷⁹ A interação pedagógica comunicativa é pós-metafísica, ou seja, acontece no âmbito da linguagem consensual aberta à crítica. A postura de professores que se sentem abalados com problematizações do senso comum dos alunos, assemelha-se ao abalo de um discurso metafísico que não sabe mais o que fazer com a multiplicidade do cotidiano (mundo da vida), que se tornou autônoma e saiu do seu controle categorial.

Por isso a importância do fortalecimento da práxis comunicativa no ambiente de sala de aula, principalmente no que diz respeito à conservação daqueles focos de entendimento e emancipação²⁸⁰, criando espaços para a discussão democrática e participativa com objetivo de superação da lógica objetivista e estratégica que considera as pessoas e o ambiente ao redor como fins a serem manipulados.

O fortalecimento da dimensão comunicativa da ação educativa, que ocorre por intermédio das ações consensuais motivadas racionalmente e orientadas para o entendimento, deve converter a escola em um espaço de interação comunicativa com uma ação pedagógica orientada para a formação de competências comunicativas, que possam transformar os educandos em sujeitos competentes para agir comunicativamente (GOMES, 2006, p. 78).

Neste sentido, lembrando Aristóteles, ‘práxis comunicativa’ não corresponde simplesmente a um fazer (*poiesis*), mas a um agir (*práxis*)²⁸¹. Daí porque a ideia de práxis comunicativa confunde-se no próprio conceito de agir comunicativo, pois ambos “assumem a função de coordenar ações e [...] contribuem para que se

²⁷⁹ Ao falar de determinação no campo do comportamento e disciplina, lembra-se de Foucault: para que certas instituições (escolas, hospitais, oficinas, centros militares etc.) consigam preservar o controle de seus indivíduos, precisam aplicar técnicas disciplinares específicas que objetivam fabricar ‘**corpos dóceis**’, para então estarem aptos a desempenhar funções sociais dentro das respectivas instituições. “É dócil um corpo que pode se submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

²⁸⁰ “Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer” (BOUFLEUER, 2001, p. 87).

²⁸¹ “Aristóteles, ao tratar da ação humana, teve o mérito de justificar uma distinção fundamental entre dois tipos de racionalidade: *práxis* e *poiesis*. Da *poiesis* deriva um tipo de ação que ele denomina de ‘fazer’ ou ‘produzir’; da *práxis*, por sua vez, uma ação denominada ‘agir’. Mesmo admitindo que os dois tipos de ação seja, orientados teleologicamente, ou seja, pela relação meio-fim demonstrada posteriormente por Weber, Aristóteles deixa claro que produzir e agir não são a mesma coisa” (GOMES, 2007, p. 138-139).

construam interações” (HABERMAS, 2012a, p. 485) que visam o entendimento. É isso o que Bouffleuer (1991, p. 85) chama, no ambiente escolar, de pedagogia da ação comunicativa: “entendemos por ‘pedagogia da ação comunicativa’ aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento”.

Este processo de orientação da ação pedagógica a partir da práxis comunicativa também é importante para os processos de aprendizagem. A possibilidade do trabalho coletivo e do compartilhamento de informações é essencial para o contexto da sala de aula, pois prescinde da visão de aprendizagem solipsista (sujeito-conteúdo) e posiciona-se no horizonte da intersubjetividade (sujeito-sujeito) e partir de um contexto linguístico. Além do que, não redimensiona a aprendizagem somente enquanto processo partilhado, como também implica no desenvolvimento de mecanismos internos do ‘ego’ que passam a ser ativados na interação com o ‘alter’.

O trabalho coletivo, por permitir o estabelecimento de uma dinâmica intersubjetiva, é fundamental para o desenvolvimento das ferramentas psíquicas, que são produzidas em articulação com a atividade social. A possibilidade de compartilhar conhecimentos e processos entre as pessoas é insubstituível no desenvolvimento do pensamento do sujeito, pois nas atividades coletivas surgem os conhecimentos e ferramentas que, uma vez internalizadas, constituem sua atividade interior (ESTEBAN, 2002, p. 131).

Portanto, a adoção da práxis comunicativa nos processos pedagógicos de sala de aula proporciona diversos benefícios que correspondem com as premissas do agir comunicativo: a) porque manifesta uma ação pedagógica que busca enfatizar a reprodução simbólica (cultura, sociedade e personalidade) partir da mediação entre Mundo Sistêmico e Mundo da Vida; b) porque aposta no revigoramento da racionalidade moderna, porém, não mais baseada no paradigma da consciência (relação sujeito-objeto) e sim no paradigma do entendimento (relação sujeito-sujeito); c) porque se apropria de uma ação pedagógica voltada para a descentralização linguística que, ao contrário da ação estratégica, integra aos mecanismos de fala os aspectos regulativos do mundo social e os aspectos expressivos mundo subjetivo; d) porque implica no referencial pós-metafísico, enquanto opção intramundana de situar a razão num contexto prático, procedimental e linguístico – em oposição ao pensamento metafísico, representado na atualidade

pela autorreferência sistêmica do eu transcendental; e) enfim, porque implica na revitalização de espaços de discussão democrática que excluem o monopólio da verdade, incentivando assim a participação política e a aprendizagem coletiva, num horizonte de ressignificação crítica de processos simbólicos, como a transmissão da cultura, inserção social e a formação da personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho adotamos a perspectiva de uma práxis comunicativa como referencial teórico-pragmático para a educação em seus diversos âmbitos de abrangência. Partindo do pressuposto de que toda educação é uma ação, torna-se fundamental refletir sobre as formas de coordenação da ação, que podem ser, neste caso, voltadas tanto para a manipulação do outro ou para a escolha e discussão de pretensões comuns de mundo – a partir das quais se torna possível a comunicação descentrada em vista de aprendizagens coletivas. Desta maneira, a coordenação da ação comunicativa promove uma interação entre processos pedagógicos e seus atores, cujo *locus* reside no entendimento não só com relação aos aspectos constatáveis (do agir teleológico referente ao mundo objetivo), mas também em vista de outros tão importantes quanto, como por exemplo, os aspectos regulativos (do agir normativo referente ao mundo social) e expressivos (do agir dramaturgico referente ao mundo subjetivo)

Ao considerar o pensamento de Habermas, em especial sua teoria do agir comunicativo, constatamos que a racionalidade instrumental, decorrente de um horizonte autorreferente da metafísica da consciência, não consegue promover uma ação pedagógica voltado à crítica sistêmica e utilitarista, pois, enquanto postura submetida aos seus próprios interesses administrativos, traduz-se em uma lógica de distorção e coação sobre as tentativas de diálogo aberto e democrático na instituição escolar. A partir do referencial habermasiano, sugerimos como proposta a formação de uma práxis comunicativa como alternativa de racionalidade na educação, não mais baseada na eficiência e na mensuração dos resultados escolares voltados para interesses econômicos (ação estratégica) ou na unilateralidade do discurso (monopólio da verdade), mas na discussão intersubjetiva dos procedimentos pedagógicos direcionados ao entendimento de interesses (agir comunicativo), dentro do horizonte de formulação pós-metafísica, isto é, do empreendimento de uma modalidade de razão procedimental, situada de modo intramundano, mediada linguisticamente e encarnada nos processos práticos do mundo da vida.

Acreditamos que a adoção da práxis comunicativa na educação pode potencializar reflexões que a ajudem superar suas dificuldades recorrentes e eventuais crises, percebidas pela própria educação. Se por um lado, a existência de tais dificuldades limita o potencial emancipatório da educação, por outro, liberam um

grau de insatisfação sobre os mecanismos de legitimação da esfera político-administrativa, que, em constante contradição performativa, não consegue mais motivar com facilidade a integração sistêmica dos seus interesses no âmbito das instituições culturais, violando, por isso, as condições de debate democrático através coações administrativas subsumidas na reificação da relação sujeito-objeto.

Nesse sentido, a práxis comunicativa, enquanto crítica à tendência autorreferente do sistema, deve promover uma constante destranscendentalização de categorias racionais que só podem ser esclarecidas e concretizadas à luz do diálogo intersubjetivo e da repolitização da educação, que, consciente de sua tarefa de resistência, delimita os espaços de interesses existentes entre integração sistêmica e integração social.

De fato, pode-se até questionar as ideias centrais deste trabalho – e do pensamento habermasiano em geral – ao afirmar que conceitos como ‘diálogo’, ‘comunicação’, ‘aprendizagem coletiva’, ‘emancipação’ não são temas novos na literatura pedagógica. Muito se fala da importância do trabalho coletivo e do diálogo nos processos pedagógicos, bem como seu pressuposto histórico-crítico dos processos materiais que envolvem a administração da escola. É verdade que estes temas não são novidades – e se formos interpretar por este lado, nem mesmo o pensamento de Habermas constituirá alguma novidade. Porém, o que interessa não é a criação de novos léxicos ou concepções, mas indagar pelas *formas de coordenação* de como tais conceitos são compreendidos e traduzidos em eventuais práticas no campo educacional. Ou seja, o que nos interessa é a reflexão da comunicação a partir de enfoques até então pouco explorados: na esteira da racionalidade moderna sim, mas através elementos pragmáticos inerentes ao discurso, que, ao mesmo tempo em que fazem referência às pretensões transcendentais do mundo vivido (verdade, correção e sinceridade), também estão abertas à crítica argumentativa e performativa dos próprios atos de fala. Este aspecto evita cair tanto no universalismo transcendental como no contextualismo relativista, que na opinião de Habermas, ambas carregam o dogmatismo não democrático.

Dentre as principais contribuições deste trabalho para a área da Educação podemos citar a possibilidade de um processo pedagógico pautado na dimensão comunicativa, consensual e emancipatória, cuja tarefa é promover na educação e nos seus atores (diretores, gestores, professores, alunos etc.), nas políticas

educacionais e nas esferas culturais da sociedade em geral uma prática argumentativa que proporcione a criação de espaços públicos de discussão e eleição de interesses comuns, contribuindo diretamente no enfrentamento crítico-reflexivo dos aspectos instrumentais da integração sistêmica. Neste sentido, percebemos a importância da práxis comunicativa nos mais diversos campos de abrangência da educação.

No entanto, além das contribuições, também notamos interferências de caráter sistêmico nos diversos âmbitos da ação pedagógica (geral, local e na sala de aula).

No âmbito geral, identificamos o caráter instrumental de algumas políticas educacionais que tendem a definir a qualidade da educação a partir do seu desempenho, o que justifica, por sua vez, a crescente importância que as avaliações em larga escala e outros instrumentos de mensuração vêm ganhando na atualidade. Enfatizamos que o problema não é uso de avaliações e índices estatísticos, mas sim a exclusividade dogmática que os resultados aferidos ganham ao pretensiosamente serem considerados como representações fidedignas da realidade escolar. Além disso, percebemos três outras concepções ideológicas ligadas a este processo: em primeiro lugar, a concepção ideológica que exercem os meios técnicos de mensuração – que busca legitimar de modo eficiente a ação técnica através da crença da neutralidade, despolitizando assim a possibilidade de debate com relação aos seus interesses e usos; em segundo lugar, a parcialidade da escolha dos critérios e resultados que definiriam ou não a qualidade da educação – o que demonstrou a existência de ação estratégica que realça determinados valores escolares em detrimento de outros; em terceiro lugar, a compreensão utilitarista que envolve a educação – que deixou claro a transferência de interesses extrínsecos para o campo da educação, considerada como simples meio em vista fins econômicos. Perante essa situação, acreditamos que a práxis comunicativa pode promover formas de debate que facilitam a mediação de interesses entre políticas educacionais e educação. A ideia que apresentamos não é a exclusão do sistema, mas o diálogo com o sistema, de modo que seja possível definir agendas administrativas sem com isso ferir os interesses internos da própria educação, que também estão direcionados para a coordenação de práticas de aprendizagem que extrapolam a política da mensuração do desempenho.

No âmbito local das instituições escolares, observamos uma interferência

sistêmica que se coloca nos termos de uma perda da vivência comunicativa implantada pelo crescente controle regulatório e manipulativo das expressões cognitivas, normativas e estéticas no ambiente escolar. Desta forma, a escola passa a ser um local demasiadamente afetado pela dinâmica administrativa, substituindo os critérios de integração social decorrentes do mundo da vida pelos mecanismos de integração funcional do mundo sistêmico. A dificuldade para a escola coloca-se nos termos de uma perda do espaço de aprendizagem e convivência coletiva para transformar-se num ambiente de aquisições de habilidades técnicas necessárias para a inserção do aluno no sistema da competitividade capitalista. Demonstramos que a práxis comunicativa pode, neste caso, possibilitar a chamada ‘descolonização’ do cotidiano escolar através do prevaecimento de ações e relações promovidas de modo comunicativo. Nesta direção, a práxis comunicativa pode formalizar a democratização das bases de decisão e reflexão das atividades escolares, legitimando a ação pedagógica em ações linguísticas e coletivamente mediada. Isso previne a despolitização dos atores escolares e a consequente perda da autonomia discursiva.

No âmbito da sala de aula, compreendemos a centralidade da práxis comunicativa em procedimentos pedagógicos voltados para entendimento coletivo. Em oposição a esta concepção, posturas pedagógicas guiadas por orientações autoritárias manifestam um grau de absolutismo de determinados conteúdos em detrimento do universo simbólico do mundo vivido pelo aluno. A práxis comunicativa ajuda não só a situar o contexto de aprendizagem no horizonte intramundano das vivências coletivas, como também indica uma mudança de racionalidade subjacente às ações pedagógicas, não mais orientadas pela manipulação do outro (paradigma sujeito-objeto), mas para o entendimento intersubjetivo (paradigma sujeito-sujeito).

Ou seja, os benefícios da práxis comunicativa implicam na possibilidade emancipatória na educação. A tese de que a emancipação advém justamente das ressignificações socioculturais e históricas ganha efetivo sentido num horizonte argumentativo e democrático. Os mecanismos sistêmicos – baseadas na consciência monológica e autorreferente – conseguem sim promover propostas de adaptação do entorno, mas expressam uma elevada dificuldade de resistência quanto ao questionamento dos seus próprios critérios. Fica claro que, num horizonte sistêmico, as bases da emancipação ficam previamente comprometidas pela ausência da autocrítica. Por este motivo, partimos do pressuposto de que a

emancipação deve ser vislumbrada no contexto da comunicação, pois somente através da livre discussão é que se pode pensar satisfatoriamente na reconstrução das condições normativas e materiais existentes num dado momento histórico, independentemente de quais decisões afetará ou não o sucesso dos mecanismos sistêmicos (poder e dinheiro).

As orientações e estruturas pedagógicas são melhor situadas ao contexto da emancipação quando movidas pela racionalidade comunicativa. Ao levar em consideração que os processos de aprendizagem são potencializados pelos mecanismos da comunicação e do entendimento – haja vista que a educação é uma ação social –, acreditamos então que os procedimentos pedagógicos mediados linguisticamente emancipam não só a instituição como também os atores que dela participam de maneira autônoma. A educação torna-se emancipada não porque dispõe de conceitos fundamentais de ordem cognitiva e moral, mas porque, enquanto espaço de entendimento, promove a discussão crítica acerca da aplicação e uso de tais conceitos. Esta possibilidade de reavaliação da práxis escolar cria nos seus atores uma formação esclarecida e autônoma, uma vez que se incluem, enquanto indivíduos, no próprio processo de aprendizagem coletiva:

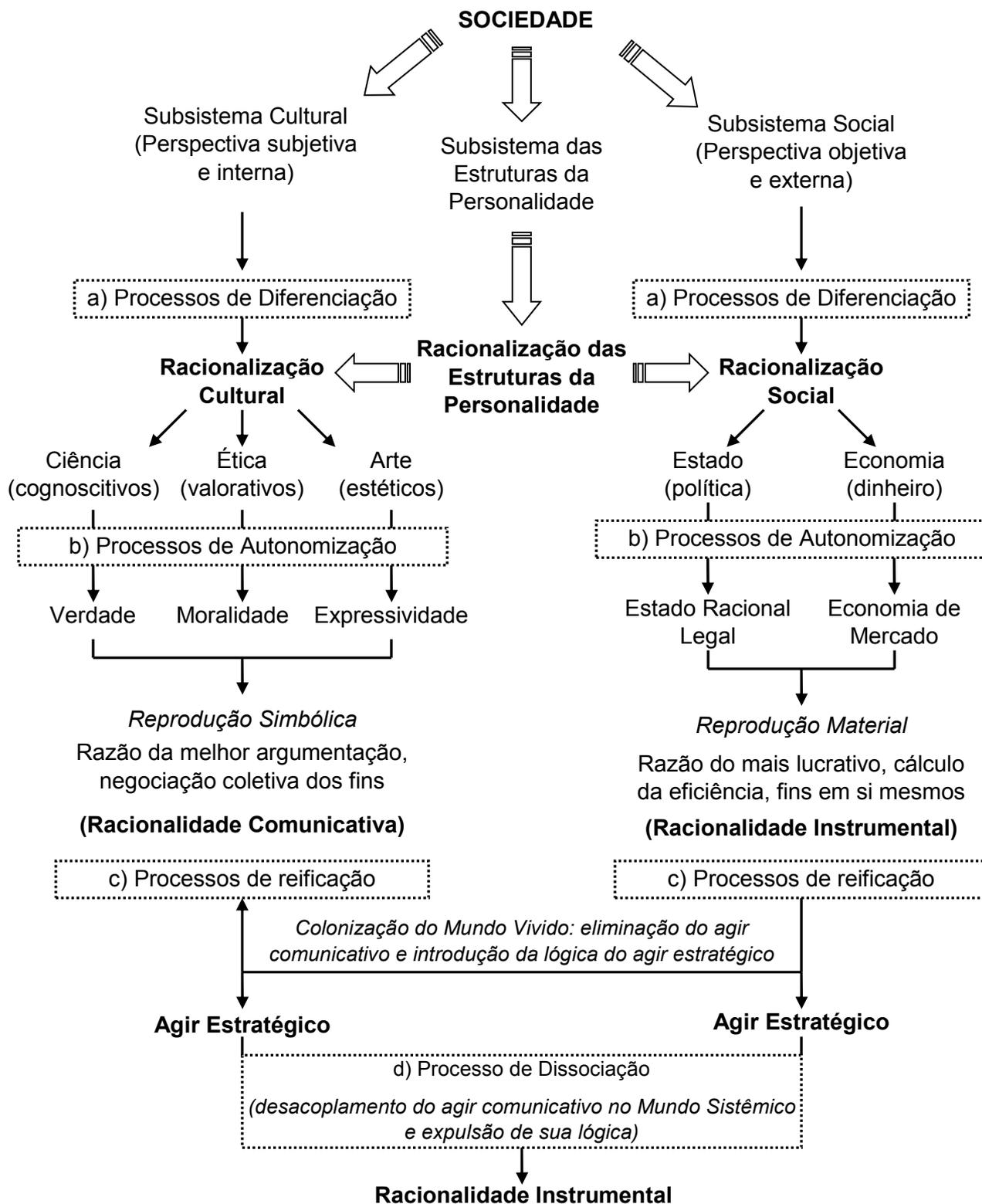
Esclarecimento (*Aufklärung*) é um reflexo da auto-experiência no decurso de processos de aprendizagem. Emancipação tem a ver com a libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio auto-entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade [...]. A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia (HABERMAS, 1993, p. 99).

Enfim, concluímos que a reflexão sobre a educação precisa estar pautada sob o enfoque da práxis comunicativa. Não se trata apenas de enfatizar a importância do diálogo e do trabalho coletivo nas instituições escolares, mas antes de tudo em reconhecer na comunicação uma matriz de racionalidade na qual as vivências pedagógicas ganham um sentido diferente da lógica sistêmica. Trata-se em reconhecer uma modalidade de razão pós-metafísica e pragmática, situada na realidade do mundo vivido, porém, pautada em referências de mundo (objetivo, social e subjetivo) coletivamente reconhecíveis (pretensões de validade). A lógica da práxis comunicativa na educação não é o aval da licenciosidade – do ‘vale tudo’ – no cotidiano escolar, mas o reconhecimento de referências normativas comuns e

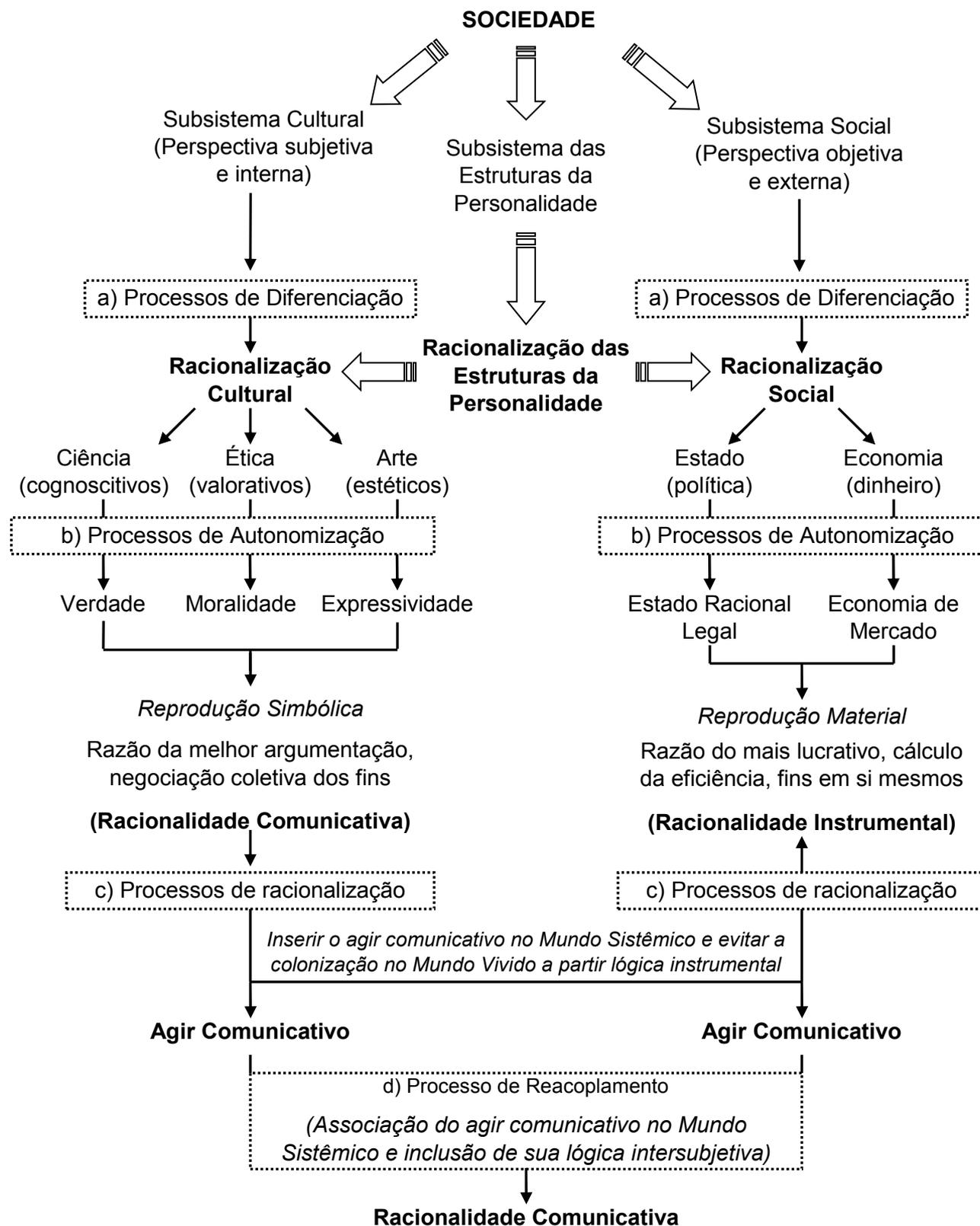
passíveis de serem avaliadas e discutidas.

QUADRO A – TEORIA DA MODERNIDADE: ANÁLISE HABERMASIANA DA COLONIZAÇÃO INSTRUMENTAL

Os quatro processos de modernização da sociedade:
a) diferenciação; b) autonomização; c) reificação; d) dissociação.



**QUADRO B – TEORIA DA MODERNIDADE: IDEOGRAMA DA PROPOSTA
COMUNICATIVA DE HABERMAS**



QUADRO C – CORRENTES DO CONSERVADORISMO²⁸²

Habermas escreveu dois textos sobre a classificação dos mais variados prefixos do termo “moderno”: 1º) *Modernidade: um projeto inacabado*, de 1980; 2º) *O Discurso Filosófico da Modernidade*, publicado em 1985. No primeiro texto, *Modernidade: um projeto inacabado*, Habermas identifica três grupos distintos e suas respectivas correntes conservadoras. Confira o quadro abaixo:

Grupo	Correntes Conservadoras	Inspiração ou tradição	Principais Pensadores
Velhos Conservadores	Pré-modernismo	Tradição neorristotélica	Leo Strauss, Hans Jonas e Robert Spaemann
Neoconservadores	Pós-modernismo	Tradição Hegeliana de direita: sociológica americana (Bell) e filosófica alemã (Ritter e outros)	Daniel Bell, Carl Ritter, Ernst Forsthoff e Arnold Gehlen
Jovens Conservadores	Antimodernismo	Tradição nietzscheana	Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida e Georges Bataille

No entanto, no texto *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas analisa com mais cuidado sua classificação e passa a adotar duas modalidades de pós-modernismo: um neoconservador e outro anarquista. Veja o quadro abaixo:

Grupo	Correntes Conservadoras	Inspiração ou tradição	Principais Pensadores	Posição frente à Modernidade
Velhos Conservadores	Pré-modernismo	Tradição neorristotélica	Leo Strauss, Hans Jonas e R. Spaemann	Abandonam o discurso da modernidade para buscar refúgio na autoridade de modelos já superados.
Neoconservadores ou Hegelianos de Direita	Pós-modernismo neoconservador	Tradição hegeliana de direita	Daniel Bell, Carl Ritter, E. Forsthoff e Arnold Gehlen	Não há uma oposição radical ao projeto moderno, mas uma tentativa de desconectar a ‘relação interna’ entre a dinâmica desenfreada da modernização social e a autocompreensão da modernidade cultural, mantendo a primeira idéia em detrimento da segunda.
Jovens conservadores ou Anarquistas	Pós-modernismo anarquista	Tradição nietzscheana	M. Foucault, J.-F. Lyotard, J. Derrida e Georges Bataille	Rejeitam a modernidade como um todo, implantando um antimodernismo irreconciliável: reclamam não só o fim da modernidade cultural, como também da modernização social, compreendida sob a ótica da dominação instrumental e subjetividade julgadora.

²⁸² Para mais informações sobre os elementos conceituais contidos no primeiro e no segundo quadro, confira respectivamente: HABERMAS, 1992, pp. 99-123 e HABERMAS, 2002a, pp. 3-8; 79-84.

QUADRO D – TRÊS CORRENTES DA HERANÇA HEGELIANA²⁸³

Habermas (2002a, p. 79-84) também identifica três correntes pós-hegelianas: 1) hegelianos de esquerda, chamados de pró-modernistas devido a sua integração com a modernidade; 2) hegelianos de direita, chamados de pós-modernistas neoconservadores; 3) anarquista de tradição nietzscheana, identificados como pós-modernistas anarquistas. Como critérios de diferenciação, Habermas adota três aspectos: a) crítica do subjetivismo; b) compreensão da história; c) papel dos intelectuais. Veja o quadro-síntese a seguir:

	1. Hegelianos de esquerda <i>(pró-modernistas)</i>	2. Hegelianos de direita <i>(pós-modernistas neoconservadores)</i>	3. Anarquistas de tradição nietzschiana <i>(antimodernistas ou pós-modernistas anarquistas)</i>
a) Crítica do Subjetivismo	Utilizam de uma estratégia de denúncia da razão por seus próprios meios (lançando a razão crítica contra a razão instrumental)	Dissociam a desordem da Modernidade Cultural dos ganhos da Modernidade Social (fato inspirado na perda substancial da Razão)	Passam a satirizar a Razão enquanto tal, adjetivando-a com o nome do poder
b) Compreensão da História	Fazem parte do “movimento”, situando o tempo atual como o “passado” de um “presente” por vir	Fazem parte da “inércia”, desvinculando Modernidade e Razão Pluralizada	Fazem parte do “anarquismo”, advogando a ruptura com a modernidade por uma exclusão total do horizonte da Razão
c) Papel dos Intelectuais	São partidários críticos da Crítica e levam adiante o processo das “Luzes” (Iluminismo)	Constituem adeptos da metacrítica e pretendem impor a inteligência superior dos bens-presentes	Com a boa fé forjada numa visão ingênua, avalizam crimes hediondos cometidos em nome da Razão Universal

²⁸³ Obviamente que, com relação a estes partidos da herança hegeliana, não são considerados nesta classificação os representantes do pré-modernismo, pois se baseiam, por assim dizer, numa tradição pré-hegeliana ou neoaristotélica: “o recurso dos velhos conservadores às verdades religiosas e metafísicas não conta mais no discurso filosófico da modernidade; o que era próprio da velha Europa perdeu o valor. O partido do movimento se opõe a um partido da permanência que não quer manter outra coisa senão a dinâmica da sociedade burguesa” (HABERMAS, 2002a, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução de Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Zahar, 2006.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, 2009, pp. 13-29.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. **Religião e Modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. **Órganon: Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Posteriores, Tópicos e Refutações Sofísticas**. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

AUBENQUE, Pierre. **El Problema del Ser en Aristóteles**. Traducción de Vital Peña. Madrid: Taurus, 1981.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

AZANHA, José Mário Pires. O ENEM: afinal do que trará? In: _____. **A Formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006, pp. 155-168.

_____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BACON, Francis. Novum Organon: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In: BACON, Francis. **Os Pensadores: Novum Organon; Nova Atlântida**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo – 2011. Disponível em: <

1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandr e Gomes. SAEB e a Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avalia o Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun., 2005, pp. 133-152.

BEISIEGEL, C. **A Qualidade de ensino na Escola Pública**. Brasília: Casper Livro, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradu o de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 222-232. Obras Escolhidas, vol. 1.

BOLZAN, José. **Habermas: Razão e racionaliza o**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da A o Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional**: lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional. 8.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edi es Câmara, 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional da Educa o**: PNE 2011-2020. Brasília: Câmara dos Deputados, Edi es Câmara, 2011.

BRASIL. **Constitui o da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as altera es adotadas pelas Emendas Constitucionais nós 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nós 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edi es Técnicas, 2010.

BRASIL. Decreto n  6096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementa o do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educa o, pela União Federal, em regime de colabora o com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participa o das famílias e da comunidade, mediante programas e a es de assistência técnica e financeira, visando a mobiliza o social pela melhoria da qualidade da educa o básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, se o 1, n. 79, p. 5-6, 25 de abr. de 2007.

BRASIL/MEC. Portaria n  482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avalia o da Educa o Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, se o 1, n. 109, p. 17, 10 jun. 2013a.

BRASIL/MEC. **Instru es para Aplica o do SAEB: 2013**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL/MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educa o**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL/MEC. Portaria n  931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avalia o da Educa o Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avalia o: a Avalia o Nacional da Educa o Básica – ANEB, e a Avalia o Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, se o 1, n. 55, p. 17, 22 mar. 2005.

BRASIL/MEC. **Saeb 2001**: Relatório Nacional. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL/MEC. Portaria n. 1795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20767-20768, 28 dez. 1994.

CAMARGO, Silvio César. **Modernidade e Dominação**: Theodor Adorno e a teoria social contemporânea. São Paulo: Annablume, 2006.

CAMPOS, Maria M. Malta. A Qualidade da Educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, 2000, pp. 05-36.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CUSSÓ, Roser; D'AMICO, Sabrina. From Development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. **Comparative Education**, 41, 2, 2005, pp. 119-216.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DESCARTES, René. **Regras para a Direcção do Espírito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1985.

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n 78, maio/ago., 2009, pp. 201-215.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

FERREIRA, Rodrigo Mendes. **Individuação e socialização em Jürgen Habermas**: um estudo sobre a formação discursiva da vontade. São Paulo: Annablume, 2000. 157 p. (Selo Universidade; v.124. Filosofia).

FICHTE, Johann Gottlieb. A Doutrina-da-Ciência de 1794. In: FICHTE, J. G. **Os Pensadores**: A Doutrina da ciência de 1794 e outros escritos. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984a.

_____. O princípio da Doutrina-da-Ciência. In: FICHTE, J. G. **Os Pensadores**: A Doutrina da ciência de 1794 e outros escritos. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984b.

FILIPE, Rafael Gomes. Apresentação. In: WEBER, Max. **Sociologia das Religiões e Consideração Intermediária**. Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água, 2006, pp. 9-38.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 19 de março de 2013. Versão digital. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/educacao/1249107-educacao-no-brasil-precisa-de-eficiencia-e-equidade-diz-especialista.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**,

Campinas vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009, pp. 153-177.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANK, Manfred. **La Piedra de Toque de la Individualidad**: reflexiones sobre sujeto, persona e individuo com motivo de su certificado de defunción posmoderno. Barcelona: Herder, 1995.

_____. **Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis**: Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität. Stuttgart, 1991.

FREGE, Gottlob. Sobre o Sentido e a Referência. In: **Lógica e Filosofia da Linguagem**. Introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Revista Perspectivas**. São Paulo, nº 16, 1993, pp. 23-45.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. EcoS Revista Científica Uninove, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

GEHLEN, Arnold. **Studien zur Anthropologie und Soziologie**. Neuwied: Luchterhand, 1963. Soziologische Texte 17.

GENTILI, Pablo. O discurso da Qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; TOMAZ, Tadeu da Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERHARDT, Volker. Metaphysik und ihre Kritik. Zur Metaphysikdebatte zwischen Jürgen Habermas und Dieter Henrich. In: **Zeitschrift für philosophische Forschung**, Bd. 42, Hft. 1, jan-mar., 1988, pp. 45-70.

GIL CABRITO, Belmiro. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago., 2009, pp. 178-200.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. A Crítica da Modernidade e a Educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, vol. 7, n. 2, jul, 1996, pp. 5-28.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES NETO, João B.; ROSENBERG, Lia. Indicadores de Qualidade do Ensino e seu Papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, Brasília, vol. 15, n.º 66, 1995, pp. 13-28.

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

_____. Emancipação e Consenso na Educação. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 13, n. 1, jun. 2006, pp. 67-80.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis: estudos de Filosofia Social**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a, vol. 1.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b, vol. 2.

_____. **Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken**. [Pensamento Pós-Metafísico II]. Berlin: Suhrkamp, 2012c.

_____. **Obras Escolhidas: Fundamentação Linguística da Sociologia**. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010a, vol. I.

_____. **Obras Escolhidas: Teoria da Racionalidade e Teoria da Linguagem**. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010b, vol. II.

_____. **A Lógica das Ciências Sociais**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. **Philosophische Texte: Studienausgabe in fünf Bänden**. [Textos Filosóficos]. Frankfurt: Suhrkamp, 2009b.

_____. **Protestbewegung und Hochschulreform** [Movimento de Protesto e Reforma Universitária]. Frankfurt: Suhrkamp, 2008.

_____. **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

_____. **Ética da Discussão e Discussão da Verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004b.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico**. Tradução de Lumir Nahodil. Coimbra: Almedina, 2004c.

_____. **O Futuro da Natureza Humana: a caminho de uma eugenia liberal?** Tradução de Karina Jannini e Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

_____. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento, São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada.** Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

_____. **A Inclusão do Outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002c.

_____. **A Constelação Pós-Nacional:** ensaios políticos. Tradução de Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

_____. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio.** Tradução de Vamireh Chacon. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa:** complementos y estudios previos. Traducción de Manuel Jimenez Redondo. 3.ed. Madrid: Catedra, 1997a.

_____. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b, vol. 1.

_____. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997c, vol. 2.

_____. **Racionalidade e Comunicação.** Tradução de Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. **Técnica e Ciência como 'Ideologia'.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. **Passado como Futuro.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. Modernidade, um projeto inacabado. Tradução de Márcio Suzuki. In: ARANTES, Otília Fiori; ARANTES, Paulo (orgs.). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas.** São Paulo: Brasiliense, 1992, pp. 99-123.

_____. **Comentários à Ética do Discurso.** Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1991a.

_____. **Textos e contextos.** Tradução Sandra Lippert Vieira. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1991b.

_____. **Pensamento Pós-metafísico:** estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Ensayos Políticos.** Traducción de Ramón García Cotarelo. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

_____. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. A Philosophico-political Profile [Perfis Político-filosóficos]. **New Left Review I**, n. 151, may/jun., 1985, pp. 75-105.

_____. **Conhecimento e Interesse.** Tradução de José N. Heck. Rio de

Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Kleine politische Schriften I-IV** [Pequenos Escritos Políticos I-IV]. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

_____. **Kultur und Kritik** [Cultura e Crítica]. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

HABERMAS, Jürgen.; LUHMANN, Niklas. **Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie**. Was leistet die Systemforschung? [Teoria da sociedade ou Tecnologia social: do que é capaz a investigação de Sistemas?] Frankfurt: Suhrkamp, 1971.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Elements of the Philosophy of Right**. Edited by Allen W. Wood. Translated by H. B. Nisbet. 8.ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Lecciones sobre la Historia de la Filosofía**. Traducción de Wenceslao Roces. 5.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, Tomo I.

HENRICH, Daniel. **Zwischen Bewusstseinsphilosophie und Naturalismus**. Zu den metaphysischen Implikationen der Diskursethik von Jürgen Habermas. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007.

HENRICH, Dieter. O que é metafísica? O que é modernidade? Doze teses contra Jürgen Habermas. Tradução de Fernando Costa Mattos. **Cadernos de Filosofia Alemã**. n.14, jul-dez, 2009, pp. 83-117.

_____. **Between Kant and Hegel: Lectures on German Idealism**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

_____. **Vida Consciente**. Tradução de Jacinto Rivera de Gonsales. Madrid: Síntesis, 1999.

_____. **Hegel en su Contexto**. Traducción de Jorge Aurelio Díaz A. Caracas: Monte Avila Editores, 1987.

_____. **Fluchtlinien: Philosophische Essays**. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.

_____. The Basic Structure of Modern Philosophy. **Cultural Hermeneutics**, n. 2, pp. 1-18, may, 1974.

_____. Self-Consciousness, a Critical Introduction to a Theory. **Man and World**, State College, Pennsylvania, vol. 4, n. 1, pp. 3-28, feb., 1971.

HERRERO, F. Xavier. J. Habermas: Teoria Crítica da Sociedade. **Síntese – Revista de Filosofia**, vol. 6, n.15, pp. 11-36, 1979.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. Observações sobre Ciência e Crise. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação** – Tomo I. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990, pp. 7-12.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. Tradução de Débora Danowski.

São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HUSSERL, Edmund. **La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental**. Traducción de Julia V. Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

INEP. **Censo da Educação Básica 2012 – Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2013.

INEP. **Estatística do IDEB: Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções (até a 4ª, 5ª a 8ª série e Ensino Médio) – Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 15 dez 2013.

INEP. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB**. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf>. Acesso em: 20 dez 2013.

INEP. **O que é o IDEB?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 20 dez 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2006.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. Resposta à Pergunta: “O que é Esclarecimento?”. In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Rio de Janeiro: Vozes, 1974, pp. 100-117.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. O Desespero Humano. In: KIERKEGAARD, Soren Aabye. **Os Pensadores: Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano**. Tradução de Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun., 2009, pp. 19-28.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUTSCHERA, Franz von. **Filosofía del Lenguaje**. Traducción Adelino Álvarez. Madrid: Gredos, 1979. Colección Estudios y Ensayos 290. Biblioteca Románica Hispánica.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, n. 25, jan./jun., 2002, pp. 3-21.

LUCHI, José Pedro. **A Superação da Filosofia da Consciência em J. Habermas: a questão do sujeito na formação da teoria comunicativa da sociedade**. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1999. Série Filosofia 12.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e**

proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUHMANN, Niklas. Religiöse Dogmatik und gesellschaftliche Evolution [Dogmática Religiosa e Evolução Social]. In: LUHMANN, Niklas. **Funktion der Religion**. Frankfurt: Suhrkamp, 1982. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 407.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Linguagem: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

MARCUSE, Herbert. A Responsabilidade da Ciência. **Scientiae Studia**, São Paulo, vol. 7, n. 1, jan./mar., 2009, pp. 159-164.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas (Org.). **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999, pp. 73-104.

_____. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 4.ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARTINAZZO, Carlos. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Revista de Ciência da Educação: CEDES**, n. 77, ano XXII, dez. 2001, pp. 28-48.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEAD, G. H. **Espiritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del Conductivismo Social**. Traducción de Florial Mazía. Buenos Aires: Paidós Iberica, 1999.

MENEZES, Anderson de. **Habermas: com Frankfurt e além de Frankfurt**. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINARO, Aniceto. **Léxico de Metafísica**. Tradução de Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 2000.

MORTARI, César A. **Introdução à Lógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MÜHL, Eldon Henrique. Violência, Racionalidade Instrumental e a Perspectiva Educacional Comunicativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.33, maio/ago., 2009, pp. 251-274.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NÓVOA, Antonio. Governar através dos Números. In: CANDEIAS, António; PAZ,

Ana Luísa; ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, pp. 9-15.

OCKHAM, Guilherme. **Lógica dos Termos [Parte I].** Introdução de P. Müller e tradução de F. Fleck. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. Pensamento Franciscano, vol. III.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea.** São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Para Além da Fragmentação:** pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Loyola, 2002. Coleção Filosofia.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, 2005, pp. 5-23.

PARMÊNIDES. Fragmentos. In: LEÃO, Emmanuel Carneiro (Coord.). **Os Pensadores Originários:** Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 1999.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb.** 2.ed. Brasília: Inep, 1999.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 79, n.191, jan./abr., 1998, pp. 65-73.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. São Paulo: Forense, 1969.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O Desencantamento do Mundo:** todos os passos do conceito em Weber. São Paulo: Ed. 34, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e Liberdade:** um estudo do conselho de escolar à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PLATÃO. **A República.** Tradução Maria Helena Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. Sofista. In: PLATÃO. **Diálogos:** O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. Coleção Os Pensadores.

_____. **Crátilo.** Tradução de Dias Palmeira. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1963.

PLOTINO. **Tratados das Enéadas.** Tradução de Américo Sommerman. São Paulo: Polar Editorial, 2007.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica.** Tradução de Leônidas Hegenberg. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **Conhecimento Objetivo.** Tradução de Milton Amado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PRESTES, Nadja Hermann. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Educação e Racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão.** Tradução Marcelo Perine. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **História da Filosofia Antiga:** léxico, índices, bibliografia. São Paulo: Loyola, 1995, vol. 5.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. **História da Filosofia:** do humanismo a Descartes. São Paulo: Paulus, 2004, vol. 3.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas.** Trad. Vilmar Schneider. Petrópolis: Vozes, 2009.

REPPA, Luiz. Contradição Performativa. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso Livre de Teoria Crítica.** Campinas: Papirus, 2008, pp. 295-297.

REY, Jean Michel. A Genealogia Nietzscheana. In: CHATELET, François. **História da Filosofia Idéias, Doutrinas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, vol. 6, pp. 138-172.

RICOEUR, Paul. **Freud:** una interpretación de la cultura. Traducción Armando Suárez. Madrid: Siglo Veintiuno, 1973.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RISOPATRON, Verônica Edwards. **El Concepto de Calidad de la Educación.** Santiago: Unesco/Orealc, 1991.

ROUANET, Sergio Paulo. **As Razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SÃO CARLOS. **Texto Base: Plano Municipal de Educação.** Disponível em: <www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/texto%20final%20grafica%20pme.pdf> . Acesso em: 16 dez. 2013.

SÃO PAULO. **Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica P. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **Constelaciones: Revista de Teoria Crítica**, n. 2, dez., 2010, pp. 232-252.

SCHLUCHTER, Wolfgang. **Grundlegungen der Soziologie I.** Tübingen: Mohr Siebeck, 2009.

_____. **Die Entstehung des modernen Rationalismus:** Eine Analyse von Max Webers Entwicklungsgeschichte des Okzidents. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.

SCHWINN, Thomas. Wertsphären, Lebensordnungen und Lebensführungen. In: BIENFAIT, Agathe; WAGNER, Gerhard (Orgs.). **Verantwortliches Handeln in**

gesellschaftlichen Ordnungen: Beiträge zu Wolfgang Schluchters Religion und Lebensführung. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.

SELL, Carlos Eduardo. **Max Weber e a racionalização da vida.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Rose Neubauer. A qualidade do ensino e a autonomia da escola. In: BORGES, A. S. (Coord.). **A Autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE. 1993.

SILVA, Vandrê Gomes. A Narrativa Instrumental da Qualidade da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 19, n. 40, maio/ago., 2008, pp. 191-221.

SNELL, Bruno. **A Descoberta do Espírito:** as origens do pensamento europeu na Grécia. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2003.

SPAEMANN, Robert. **Felicidade e Benevolência:** ensaio sobre Ética. Tradução de P. Soethe. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. ¿Todos los hombres son personas? In: AA.VV. **Bioética: Consideraciones filosófico-teológicas sobre un tema actual.** Madrid: RIALP, 1992, p. 67-76.

STIELTJES, Cláudio. **Jürgen Habermas: A desconstrução de uma Teoria.** São Paulo: Germinal, 2001.

STRAUSS, Leo. **An Introduction to Political Philosophy:** ten essays. Edited with an introduction by Hilail Gildin. Detroit: Wayne State University Press, 1989.

_____. Letter to Karl Löwith, 15 August 1946, "Correspondence Concerning Modernity". In: Correspondence between Karl Löwith and Leo Strauss, **Independent Journal of Philosophy**, translated by Susanne Klein and George Elliot Tucker, n. 4, pp. 105-119, 1983.

TENBRUCK, Friedrich H. The Problem of Thematic Unity in the Works of Max Weber. **British Journal of Sociology**, vol. 31, n.3, set., 1980, pp. 316-351.

THIES, Christian. **Der Sinn der Sinnfrage:** Metaphysische Reflexionen auf kantianischer Grundlage. Freiburg, München: Alber, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Tradução de Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Tradução e adaptação Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, n. 34, vol. 2, maio/ago., 2009, pp. 135-152.

TUGENDHAT, Ernst. **Autoconsciencia y Determinación:** una interpretación lingüístico-analítica. Traducción de Rosa Helena Santos-Ihlau. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/0013>

93/139393por.pdf>. Acesso em 20 set. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Declaração de Jomtien, de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 set. 2013.

UNESCO. **Declaração para Todos: o compromisso de Dakar.** Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação em Dakar; Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo, jan. 2001. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

UNESCO. **Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?** São Paulo: Moderna, 2008. (Relatório de Monitoramento Global).

UNESCO. **Superando Desigualdades: Por que a governança é importante?** São Paulo: Moderna, 2009. (Relatório de Monitoramento Global).

VIANNA, Heraldo M. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, pp. 99-214.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O Método Dialético na Didática.** Campinas: Papyrus, 1991.

WEBER, Max. Sociologia das Religiões: tipos de formação comunitária religiosa. In: WEBER, Max. **Sociologia das Religiões e Consideração Intermediária.** Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água, 2006a, pp. 39-316.

_____. Consideração Intermediária. In: WEBER, Max. **Sociologia das Religiões e Consideração Intermediária.** Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água, 2006b, pp. 317-358.

_____. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo.** Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber – Sociologia.** Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003, pp. 128-141. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 13.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 14.ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999a.

_____. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Régis Barbosa e Karen Elsebe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999b, vol. 1.

_____. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Régis Barbosa e Karen Elsebe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999c, vol. 2.

_____. **Textos Selecionados.** Trad. São Paulo: Nova Cultural, 1997. Coleção Os Economistas.

_____. Vorbemerkung. In: WEBER, Max. **Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1988, pp. 1-16.

_____. Rejeições Religiosas do Mundo e suas direções. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Introdução e organização de Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão Técnica de Fernando Henrique Cardoso. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982, pp. 371-410.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

WELLMER, Albrecht. Truth, Contingency, and Modernity. **Modern Philology**, vol. 90, Supplement, may, 1993, pp. 109-124.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Introdução, apresentação e tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.