

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

**MAURO CELSO ZANCHIN JÚNIOR**

**O Sentido da Qualidade da Educação:**

Uma análise a partir do conceito de racionalidade em  
Habermas

**São Carlos  
2017**

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

**MAURO CELSO ZANCHIN JÚNIOR**

**O Sentido da Qualidade da Educação:**

Uma análise a partir do conceito de racionalidade em  
Habermas

**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: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes**

**São Carlos  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mauro Celso Zanchin Júnior, realizada em 11/07/2017:

---

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz  
UFSCar

---

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado  
CEETEPS

## Dedicatória

*Dedico esta dissertação aos  
meu pais, Mauro e Célia.*

## **Agradecimento**

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

*Aos meus pais, Mauro e Célia, pela educação e pelos valores transmitidos, pelos quais sou muito grato!*

*A minha irmã, Claudia e a todos os meus amigos, em especial ao meu grande irmão P.R. da Silva, por toda dedicação e sabedoria.*

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

*Ao palmeiras que não tem mundial e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!*

*“A felicidade só é real  
quando é compartilhada”*  
(THOUREAU, 1920, p. 77).

## RESUMO

É fato a interferência de interesses estratégicos na educação, reduzida, em muitos momentos, à condição 'meio' para a realização de fins políticos e econômicos. Por conta disso, a dissertação apresenta o agir comunicativo como proposta de reflexão e delimitação dos interesses existentes entre sistema e cultura. Por se tratar de uma pesquisa documental orientada por uma bibliografia específica, buscou-se desenvolver o texto por meio da análise da bibliografia habermasiana, com o objetivo de extrair problematizações teóricas sobre a questão da qualidade na educação. Outro aspecto metodológico foi o tratamento interdisciplinar do tema com enfoque na educação. Com base na revisão de literatura, propusemos a construção de um referencial para a ação pedagógica no âmbito da educação, conforme segue: 1. apresentar a premissa de que, para cada modalidade de razão, há um tipo de agir específico: a razão instrumental (paradigma da consciência) propõe o chamado *agir estratégico*, orientado por regras funcionais que visam o sucesso e a eficácia da ação; e a razão comunicativa (paradigma da intersubjetividade), por sua vez, propõe o *agir comunicativo*, baseado em regras de interação simbólica (debate) que visam o estabelecimento de critérios para entendimento mútuo (consenso). 2. Expor a dimensão instrumental no conceito de qualidade na educação, partindo de uma visão economicista. 3. Adaptar o referencial teórico de Habermas para o campo da educação, em especial sua concepção de agir comunicativo, como proposta de descolonização e ressignificação dos mecanismos de integração social e sistêmico presentes na instituição escolar. Deste modo, com base na teoria de Habermas, levaremos em consideração a hipótese de que o agir comunicativo pode promover 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, assim, assegurar aprendizagens que objetivam não apenas a lógica de mercado, mas a vivência de interações normativas (referente ao mundo social) e expressivas (referente ao mundo subjetivo).

**Palavras-chave:** Agir Comunicativo. Educação. Qualidade. Avaliação em Larga Escala.

## ABSTRACT

It is a fact the interference of strategic interests in education, in many cases reduced to the 'middle' condition for the achievement of political and economic ends. Because of this, the dissertation presents the communicative action as a proposal for reflection and delimitation of the existing interests between system and culture. Because it is a documentary research guided by a specific bibliography, we sought to develop the text through the analysis of the Habermasian bibliography, with the objective of extracting theoretical problematizations on the question of quality in education. Another methodological aspect was the interdisciplinary treatment of the theme with focus on education. Based on the literature review, we proposed the construction of a reference for pedagogical action in education, as follows: 1. to present the premise that for each type of reason there is a specific type of action: instrumental reason (paradigm of consciousness) proposes the so-called strategic action, guided by functional rules aimed at the success and effectiveness of action; and communicative reason (paradigm of intersubjectivity), in turn, proposes the communicative action, based on rules of symbolic interaction (debate) that aim at establishing criteria for mutual understanding (consensus). 2. To expose the instrumental dimension in the concept of quality in education, starting from an economistic vision. 3. Adapt Habermas's theoretical framework to the field of education, especially his conception of communicative action, as a proposal for decolonization and re-signification of the mechanisms of social and systemic integration present in the school institution. Based on Habermas's theory, we will take into account the hypothesis that communicative action can promote the potentialization of basic elements for democratic debate, with an end to understanding, in order to prevent the instrumental character of the unilateral constraints present in the procedures pedagogical and thus ensure learning that aim not only at market logic, but at the experience of normative interactions (referring to the social world) and expressive (referring to the subjective world).

**Keywords:** *Communicative Action. Education. Quality. Evaluation in Large Scale.*



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 RAZÃO MODERNA E AGIR COMUNICATIVO</b> .....	14
1.1 A DIALÉTICA DA RAZÃO MODERNA: DA AUTONOMIA À INSTRUMENTALIZAÇÃO .....	18
1.2 A RACIONALIDADE MODERNA SEGUNDO HABERMAS .....	28
1.3 AGIR COMUNICATIVO E AGIR ESTRATÉGICO .....	32
<b>2 O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO</b> .....	38
2.1 CRÍTICA A UMA INTERPRETAÇÃO ECONOMICISTA DA EDUCAÇÃO .....	38
2.1.1 Weber: a Crítica ao Aspecto Unilateral do Capitalismo .....	41
2.1.2 Habermas: a Crítica às Categorias de Marx .....	44
2.2 A QUALIDADE MENSURADA DA EDUCAÇÃO .....	47
2.2.1 O Problema da Qualidade da Educação .....	48
2.2.2 Educação como Eficiência e Técnica .....	53
2.2.3 A Racionalidade das Avaliações em Larga Escala .....	56
<b>3 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO</b> .....	69
3.1 IMPORTÂNCIA DO ASPECTO DA INTERSUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO .....	74
3.2 AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO .....	80
3.2.1 Agir Comunicativo no Campo da Instituição Escolar .....	81
3.2.2 Agir Comunicativo na Sala de Aula .....	87
<b>CONCLUSÃO</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97

## INTRODUÇÃO

Por volta do final século XIV, o pensamento moderno iniciou um itinerário filosófico que desembocará, irreversivelmente, no chamado esclarecimento, cujo objetivo era libertar-se do misticismo medieval e, enfim, dar ao homem a tão almejada autonomia frente à natureza. A partir desse processo, passou-se a acreditar que a razão emancipada seria então capaz de trazer as luzes para a sociedade e aliviar o sofrimento humano por meio do domínio irrestrito da natureza.

Todavia, apesar do seu reconhecido sucesso – especialmente nos campos da técnica e da economia –, aos poucos, este modelo de racionalidade, apoiado exclusivamente na subjetividade, foi adquirindo conotações e construindo contornos que fugiram dos interesses previstos no projeto inicial do esclarecimento. A eficiência do método científico na dominação da natureza e de suas forças foi se configurando inesperadamente em subjugação do próprio homem. Portanto, a racionalidade que perseguia obstinadamente o esclarecimento geral, empunhando ideais emancipatórios pela racionalização exacerbada, transformou-se num instrumento de repressão e nivelamento das relações sociais básicas do mundo da vida.

Os autores da Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse, entre outros), inegavelmente, apresentam uma contestação veemente à onipotência de uma racionalidade instrumental e para fins. Habermas (1929-), porém, como herdeiro desta matriz intelectual, não só denunciou a reificação da razão moderna – desenvolvida outrora apenas para fins político-econômicos –, como também resgatou o conceito de racionalidade e o redimensionou para interesses que não estão limitados ao campo cognitivo-instrumental.

Na obra *O Discurso Filosófico da Modernidade* (2002), Habermas acredita que destronar acriticamente toda a razão moderna de sua capacidade emancipatória, comunicativa, 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 e moderno. Em sua obra *Teoria do Agir Comunicativo*, Habermas afirma que no decorrer dos processos de racionalização da modernidade (sistematizados por Max Weber), ocorreu uma espécie de colonização do Mundo da Vida pelo Mundo Sistêmico, orientada por uma racionalidade estratégica e

teleológica. Desta maneira, segundo Habermas (2002, p. 432), o grande fracasso da modernidade não é o abuso de uma razão, mas a insuficiência de outro tipo de racionalidade: a razão comunicativa.

Com isso, Habermas apresenta um conceito diferenciado de razão, concluindo que a “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). Segundo o autor, trata-se de um modelo de racionalidade que acredita que o fim de todo entendimento habita na linguagem, não apenas em seu sentido gramatical, mas também performativo.

Procurando estabelecer um diálogo com a tradição intelectual de todas as matrizes teóricas possíveis, a fim de reassentar em bases sólidas o seu projeto emancipatório, a proposta de Habermas torna-se interessante não apenas por conta da sua crítica à postura instrumental-dominadora da razão moderna – em sua configuração positivista –, mas, sobretudo, por encaminhar uma proposta alternativa, capaz de superar os *déficits* presentes no diagnóstico da modernidade até então realizado, bem como revigorar o pensamento filosófico e sociológico ocidental, permitindo o afloramento de categorias que possibilitam uma leitura diferenciada da herança moderna.

O desenvolvimento da competência interativa exige a descoberta e criação de espaços alternativos na instituição escolar, através dos quais se torna viável levar adiante tanto o projeto de razão como ação, quanto deslocar os mecanismos de integração social para o campo da intersubjetividade linguística. Em vista disso, o problema da dissertação é questionar de que maneira o conceito de qualidade da educação é apresentado pela própria instituição escolar, seja no âmbito institucional-burocrático, seja na própria sala de aula: avaliar a qualidade da educação é o mesmo que avaliar seus índices ou resultados advindos das avaliações em larga escala?

Para responder esse questionamento central, tomamos como base o suporte teórico de Habermas, cujos objetivos podem ser expostos da seguinte maneira:

- Compreender a educação como uma ação fundamentada na competência comunicativa e consensual, com o intuito de possibilitar para o educando uma participação mais crítica e reflexiva na sociedade.
- Desenvolver a teoria do agir comunicativo de Habermas como proposta de continuação do projeto crítico-emancipatório da modernidade, capaz de suprir as

carências e deformações provocadas pela racionalidade instrumental e estratégica.

- Expor a lógica utilitarista e instrumental presente nos modelos de avaliação em larga escala e demonstrar de que maneira ela pode estar vinculada aos interesses do sistema econômico e político.

- Apresentar a educação como agir comunicativo, engajado no contexto sociopolítico, cuja finalidade é enfrentar criticamente os interesses instrumentais do Sistema, através da criação de um contexto de interação linguística.

- Compreender a educação como uma ação fundamentada na competência comunicativa e consensual, com o intuito de possibilitar para o educando uma participação mais crítica e reflexiva na escola e na sociedade.

A dissertação propõe a realização da pesquisa a partir de fontes bibliográficas, colhendo de cada uma delas reflexões pertinentes ao desenvolvimento do tema. Quanto à metodologia, por se tratar de uma pesquisa documental orientada por uma bibliografia específica, num primeiro momento, buscou-se desenvolver a dissertação por meio da análise da bibliografia habermasiana com a de outros autores, com o objetivo de extrair problematizações teóricas sobre o tema abordado. Outro aspecto metodológico relevante será o tratamento interdisciplinar do tema com enfoque na educação: por se tratar de um tema amplamente crítico, tem-se a necessidade de fazer uso de leituras e bibliografias da área da filosofia, psicologia e ciências sociais, sem com isso perder o enfoque original destinado à área da Educação.

A partir deste delineamento inicial, a dissertação procura enfatizar os seguintes aspectos:

No primeiro capítulo, apresentaremos os conceitos de razão comunicativa em Habermas e como ele conseguiu, em sua opinião, direcionar o conceito de racionalidade moderna para fins emancipatórios. Para tanto, o autor apresenta a premissa de que, para cada modalidade de razão, há um tipo de agir específico: a razão instrumental (paradigma da consciência) propõe o chamado *agir estratégico*, orientado por regras funcionais que visam o sucesso e a eficácia da ação; e a razão comunicativa (paradigma da intersubjetividade), por sua vez, propõe o *agir comunicativo*, baseado em regras de interação simbólica (debate) que visam o estabelecimento de critérios para entendimento mútuo (consenso). Esta visão panorâmica inicial procura, portanto, dedicar especial atenção aos fatores que determinaram a formação da modernidade, bem como enfatizar de que modo a ação

estratégica se organizou para a apropriação material da economia, política e técnica, e de que maneira o agir comunicativo deve se opor a tais reificações.

No segundo capítulo, será exposta a dimensão instrumental no conceito de qualidade na educação. Partiremos de uma crítica a duas concepções que transitam na sociedade e nas instituições responsáveis pelo gerenciamento da educação: primeiramente, a uma interpretação economicista da educação, com a delimitação dos interesses pedagógicos conforme os resultados financeiros; em segundo lugar, a uma concepção de qualidade da educação como eficiência e técnica, orientada para a adaptação dos indivíduos e das escolas aos interesses sistêmicos. A aplicação da racionalidade cognitivo-instrumental no ambiente escolar se faz sentir nos excessos burocráticos de administração e controle (dentre eles avaliações externas que medem a 'qualidade' nos ambientes escolares), os quais refletem a necessidade de adaptá-la aos caprichos dos padrões sistêmicos, ou seja, dinheiro e poder.

No terceiro capítulo, levando em consideração o processo de colonização do mundo cultural pelo sistema (racionalidade instrumental e estratégica), adaptaremos o referencial teórico de Habermas para o campo da educação, em especial sua concepção de agir comunicativo, como proposta de descolonização e ressignificação dos mecanismos de integração social e sistêmico presentes na instituição escolar. O objetivo do capítulo é apresentar alternativas para o entendimento da prática pedagógica, de modo que as instituições escolares ganhem, aos poucos, 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. A proposta foi a de refletir sobre a importância do agir comunicativo na educação, passando pelo âmbito institucional-escolar até chegar no ambiente de sala de aula, por meio de algumas alternativas didático-pedagógicas a partir das quais se torna possível o desenvolvimento da competência comunicativa, sem, no entanto, desprezar as conquistas da racionalidade moderna.

Enfim, mesmo tendo consciência que a educação não é automaticamente sinônima de emancipação, ainda assim se aposta que o discurso educacional, amparado por um agir comunicativo orientado para o entendimento, pode desenvolver um debate racional e crítico capaz de reverter o processo de colonização da tradição cultural, que pretende, acima de tudo, defender os interesses instrumentais do sistema econômico e político. Por isso, no presente

texto, procuraremos demonstrar que as patologias da modernidade não são consequências somente do abuso instrumental da razão, mas principalmente da ausência e insuficiência de um conceito adequado de racionalidade.

## CAPÍTULO I

### RAZÃO MODERNA E AGIR COMUNICATIVO

Jürgen Habermas (1929-), filósofo e sociólogo alemão, propõe um modelo teórico que permite compreender a sociedade na sua complexidade. Para o autor, a sociedade necessita ser compreendida por meio de suas funções, tais como a organização coletiva para a conservação da espécie e a institucionalização dos processos de aprendizagem e da cultura. Ele salienta ainda, que no processo de institucionalização social e cultural, surgem tendências agressivas que resultam em disfunções para a própria conservação coletiva da sociedade (HABERMAS, 2012a, 2012b, 2002, 1983).

Para explicar essas disfunções, o autor identificou dois processos de integração nas sociedades modernas: um de caráter simbólico, responsável pela transmissão da cultura, inserção social e formação da personalidade (*integração social* ou *modernidade cultural*); e outro de caráter sistêmico, voltado para o condicionamento sociocultural segundo a lógica da economia e da política (*integração funcional* ou *modernização social*) (HABERMAS, 2012b; 2002; 1992). Com isso, a partir de uma releitura de Max Weber, Habermas descreve as sociedades modernas mediante o processo de racionalização e desencantamento das antigas imagens de mundo<sup>1</sup>. Nesse sentido, o autor propõe a existência de um processo de racionalização social, pela qual a economia e a política são entendidas como processos de racionalização cultural, do qual emergiram as esferas da ciência, da moral e da arte (HABERMAS, 2012b). Ou seja, a racionalização destas ‘esferas de valor’ – usando uma terminologia weberiana – acontece justamente por meio de um processo de institucionalização das novas formas de organização social em áreas autônomas e distintas<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “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).

<sup>2</sup> “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 via disso, se deixassem entrar naquelas tensões entre umas e outras que haviam permanecido ocultas, enquanto [na época em que] a relação com o

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).

A partir desta distinção – isto é, entre ‘modernização social’ e ‘modernidade cultural’ – o autor apresenta dois conceitos fundamentais: *mundo sistêmico* e *mundo da vida*. Enquanto o mundo sistêmico apresenta uma perspectiva objetiva e externa, relacionado às estruturas societárias que asseguram a reprodução material e a integração funcional da sociedade – através da economia e da política –, o mundo da vida está relacionado a uma perspectiva interna, voltada para aspectos culturais que promovem a reprodução simbólica e a integração social dos indivíduos<sup>3</sup>.

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

A origem conceitual do termo mundo da vida (*Lebenswelt*) provem de Edmund Husserl, que para o autor significava um conjunto de “intuições originárias” – dispostas nas mais variadas vivências espontâneas – que antecedem as produções científicas, mas que são o alicerce intuitivo para a validação e abstração da própria ciência (HUSSERL, 2008, p. 102).

---

mundo exterior era pautada pela ingenuidade primordial [ou naturalidade originária]” (WEBER, 2006, p. 323).

<sup>3</sup> Lembrando que, para Habermas, o conceito de mundo da vida se comporta como o *lugar transcendental* do agir comunicativo (*pano-de-fundo* das interações), 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 (Cf. HABERMAS, 1989, p. 167).



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).

Desta maneira, pelo fato do mundo da vida colocar-se como o contexto pré-teórico da vivência social mediada linguisticamente, cujas estruturas simbólicas fornecem os recursos necessários para os processos de interpretação, fica então evidente o seu contraste com o chamado mundo sistêmico, que, por sua vez, fecha-se em uma *racionalidade com respeito a fins*<sup>4</sup>, sem qualquer consenso.

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).

Teoricamente, não há problema em observar o desenvolvimento do processo de racionalização das visões tradicionais de mundo em suas respectivas esferas (de um lado, ciência, moral e arte, de outro, política e economia) – que distinguiu definitivamente os campos entre mundo sistêmico e mundo da vida. O problema surge quando, a partir deste processo de racionalização, ocorre uma determinada manipulação instrumental das esferas sociais (economia e da política) sobre as esferas culturais (ciência, moral e arte). A partir deste momento, isto é, quando as transformações do mundo sistêmico passaram a ser regidas por

---

<sup>4</sup> A ideia de *racionalidade com respeito a fins* é retirada do conceito de “ação racional referente a fins” de Weber: “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). Juntamente com a ação racional referente a fins, Weber também apresenta outras formas de ação, como a “ação racional referente a valores”, a “ação afetiva” e a “ação tradicional” (WEBER, 1999b, 15-16).

interesses estratégicos, surge então uma espécie de “colonização” do mundo da vida pelos interesses sistêmicos, abafando e limitando a ação das instâncias simbólicas e reflexivas das esferas culturais.

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 entre sistema e cultura, pois à medida em que os mecanismos sistêmicos são potencializados à custa da anonímia 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 do 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.

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).

Essa manipulação coercitiva do mundo sistêmico provoca tanto o enfraquecimento de uma reflexão crítica, como também um contínuo condicionamento do discurso dialógico aos mecanismos utilitaristas do campo político-econômico, cujo resultado não poderia ser outro senão a instrumentalização e funcionalização dos processos de reprodução simbólica da sociedade (tradição cultural, inserção social e formação da personalidade), compreendidos como meros episódios dos interesses da política e da economia.

Para Habermas, a dissociação entre modernização social (política e economia) da modernidade cultural (ciência, moral e arte), bem como a

supervalorização dos interesses socioeconômicos em detrimento dos interesses simbólico-culturais, é resultado de um gradual processo histórico vinculado à própria identidade da modernidade, vista como capacidade de autolegislação do mundo objetivo, que não autonomizou sua relação com o mundo, mas também o reificou como uma extensão desse “eu pensante” (HABERMAS, 2002).

Desta maneira, segundo os autores da Escola de Frankfurt, em especial Adorno e Horkheimer (2006), observa-se, portanto, uma espécie de “dialética da razão” ou do “esclarecimento”: ao mesmo tempo em que a razão iluminista se apresentou como a alternativa viável para o esclarecimento social – em face ao misticismo medieval –, também trouxe consigo um potencial mistificador advindos da ciência e da técnica, que acabaram reificando, definitivamente, a cultura ocidental e provocando patologias e efeitos alienantes que contaminaram a proposta inicial do esclarecimento moderno.

Apresentar de que forma ocorreu, no campo das ideias, esse processo dialético de formação e reificação do conceito de Razão Moderna é fundamental, no sentido de se compreender quais os motivos que levaram Habermas a identificar, na própria racionalidade moderna, a possibilidade de emancipação das relações e práticas socioculturais.

## 1.1 A DIALÉTICA DA RAZÃO MODERNA: DA AUTONOMIA À INSTRUMENTALIZAÇÃO

Com o filósofo Immanuel Kant, sem dúvida alguma, a subjetividade e a racionalidade moderna receberam um *status* de fundamental importância. A filosofia kantiana inaugurou duas tradições críticas: uma primeira, chamada de “analítica da verdade”, proveniente da *Crítica da Razão Pura*, que estuda as condições da possibilidade do conhecimento; e uma segunda, intitulada por ele de “ontologia do presente”, advinda do texto *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?*, que questiona o que é a atualidade e qual o campo de suas experiências possíveis. Com isso, são lançadas as duas principais contribuições de Kant para a consolidação da identidade moderna: a “consciência subjetiva” e a “maioridade da razão”.

Partindo da *Crítica da Razão Pura* de Kant, a Modernidade adquiriu parte de sua autonomia reflexiva e possibilidade de legitimação a partir de si mesma,

justamente pelo motivo de estar baseada no paradigma epistemológico da assim chamada ‘consciência subjetiva’ – isto é, do “eu penso”<sup>5</sup>. É possível dizer que Kant foi o primeiro a trazer o paradigma epistemológico das coisas para a consciência subjetiva, concretizando, segundo suas próprias palavras, aquilo que ficou conhecido como *revolução copernicana*: “até hoje admitia-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, [...] não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento” (KANT, 1997, p. 20).

A partir de então, Kant empenha-se em atrelar a “maioridade da razão” à consciência subjetiva, ou seja, é preciso ousar servir-se da razão, deixando para trás todas as dependências que limitam e sufocam a tarefa da consciência subjetiva de guiar-se pelo seu próprio entendimento. Em sua *Crítica da Razão Prática*, tal concepção de maioridade da consciência chega em sua forma mais radical no campo moral: “age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2006, p. 40).

No entanto, foi no texto *O que é Esclarecimento?* que Kant redimensiona a racionalidade moderna para a questão da autonomia ou da “maioridade da razão”. Nas palavras de Kant:

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).

Ou seja, o esclarecimento ainda continua vivo, fazendo com que, independentemente de qualquer comparação histórica, a modernidade passe a ser um horizonte ainda válido para a questão do conhecimento.

---

<sup>5</sup> “O *eu penso* deve *poder* acompanhar todas as minhas representações; se assim não fosse, algo se representaria em mim, que não poderia, de modo algum, ser pensado, que o mesmo é dizer, que a representação ou seria impossível ou pelo menos nada seria para mim. A representação que pode ser dada antes de qualquer pensamento chama-se *intuição*. [...] Dou-lhe o nome de *apercepção pura*, para a distinguir da *empírica* ou ainda o de *apercepção originária*, porque é aquela autoconsciência que, ao produzir a representação *eu penso*, que tem de poder acompanhar todas as outras, e que é una e idêntica em toda a consciência, não pode ser acompanhada por nenhuma outra” (KANT, 1997, p. 131-132).

Até então, a questão da modernidade fora colocada numa relação longitudinal com a Antiguidade: nosso presente é melhor ou pior que o dos antigos? No texto de Kant, haveria uma relação sagital com a atualidade, independentemente de qualquer comparação com os antigos. A interrogação de Kant é outra: o que é esse presente ao qual pertença como filósofo? A filosofia reflete sobre a modernidade e sobre si mesma como parte dela e, ao fazê-lo, inicia a própria modernidade, pois só nela a atualidade é objeto de uma tematização autônoma (ROUANET, 1987, p. 196).

Desta forma, a consciência subjetiva, seja em seu enfoque epistemológico seja em seu aspecto emancipatório – enquanto caráter autônomo –, passa a ser o tribunal supremo daquilo que deverá ser válido ou não, formando gradativamente o ambiente adequado para o auge da autolegitimação da Modernidade a partir de seus próprios critérios normativos<sup>6</sup>. Além do que, levando em conta o processo da modernização cultural (que ao longo da história moderna se separou da antiga tradição religiosa medieval, tornando-se autônomas nas esferas da ciência, da moral e da arte).

Ao romper sua dependência com a antiguidade, a modernidade colocou-se então a buscar em si mesmas os parâmetros para sua legitimação. No advento da modernidade, ninguém mais do que Hegel se preocupou tanto com essa questão. Hegel já tinha percebido este germe da modernidade em Kant, cujo mérito foi definir previamente os seus horizontes culturais. Porém, na opinião de Hegel, Kant errou justamente por fragmentar a subjetividade em faculdades estanques, isto é, por não perceber as cisões no interior da razão e da cultura, ignorando assim as superações impostas pelo princípio da subjetividade (HEGEL, 2003a, 1992; HABERMAS, 2002). Com isso, criou-se uma imagem de subjetividade cindida, que precisava então ser unificada a partir de si mesma e de modo integral.

Com Hegel a modernidade ganha elementos ainda mais convincentes, uma vez que passa a tomá-la como problema especificamente filosófico<sup>7</sup>: ao considerar a

---

<sup>6</sup> “Trata-se da estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo ‘especulativo’. Kant toma essa abordagem da filosofia da reflexão como base de suas três críticas. Ele faz da razão o supremo tribunal ante o qual deve se justificar tudo aquilo que em princípio reivindica validade” (HABERMAS, 2002, p. 28).

<sup>7</sup> Sobre a importância de Hegel no desenvolvimento da modernidade Habermas afirma: “Ora, Hegel foi o primeiro filósofo que desenvolveu um conceito claro de modernidade; em razão disso é necessário retornar a Hegel se quisermos entender o que significou a relação interna entre modernidade e racionalidade, que permaneceu evidente até Max Weber e hoje é posta em questão”

modernidade como um novo tempo, desligada das sugestões religiosas de épocas passadas, cria-se a ideia de um novo 'despertar' para consciência de si mesma e, conseqüentemente, da autolegitimação a partir de suas próprias condições internas e critérios normativos. Para Hegel, essa necessidade de autocertificação da modernidade corresponde com a fonte da necessidade da própria filosofia de sua época:

Se considerarmos mais de perto a forma particular que uma filosofia apresenta, vemo-la, por um lado, surgir da originalidade viva do espírito, que, nela, produziu por si mesmo e configurou pela ação a harmonia despedaçada, por outro lado, resultar da forma particular que traz a condição e da qual surge o sistema. A condição é a fonte da *necessidade da filosofia* e, como cultura da época, o lado não-livre e dado da sua figura. Na cultura, aquilo que é manifestação do absoluto isolou-se do absoluto e fixou-se como algo autônomo. Mas, ao mesmo tempo, a manifestação não pode negar a sua origem e deve partir daí para constituir como um todo a multiplicidade das suas limitações (HEGEL, 2003a, p. 37).

Na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel desenvolve um conceito de modernidade orientado não para o enfoque comparativo em relação aos antigos, mas como atualidade autônoma e independente, prenhe de si mesma e de sua novidade, ansiosa em romper definitivamente com as tutelas do passado e preparar a consciência do presente para chegada do desconhecido, para o surgimento de um novo mundo, isto é, como época aberta ao novo que há de vir (HEGEL, 1992, p. 26). Evidencia-se, então, a ideia central que explica o 'espírito' dos tempos modernos na história: a modernidade não toma seus critérios de validação de outras épocas remotas; pelo contrário, deseja a partir de si mesma buscar a referência autocompreensiva e legitimadora<sup>8</sup>, como afirma Hegel em sua *Introdução à História da Filosofia*: "a partir de então, a filosofia começa a afirmar a sua autonomia, e, embora a princípio se apoie nos antigos, nos tempos modernos conquista plena independência" (HEGEL, 1980, p. 361).

Todavia, a ideia de autonomia e autoconsciência remete Hegel ao

---

(HABERMAS, 2002, p. 8).

<sup>8</sup> "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. Isso explica a suscetibilidade da sua autocompreensão, a dinâmica das tentativas de 'afirmar-se' a si mesma, que prossegue sem descanso até nossos dias" (HABERMAS, 2002, p. 12).

desdobramento de outra conclusão: retoma de Kant aquele que será o princípio por excelência da modernidade: a subjetividade<sup>9</sup>. Tanto é que para Habermas, “de modo geral, Hegel vê os tempos modernos caracterizados por uma estrutura de auto-relação que ele denomina subjetividade” (HABERMAS, 2002, p. 25). Hegel, na obra *Elements of Philosophy of Right*<sup>10</sup>, confirma a centralidade de tal princípio na filosofia dos tempos modernos:

O princípio do mundo moderno, em geral, é a liberdade da subjetividade, segundo a qual todos os aspectos essenciais presentes na totalidade espiritual se desenvolvem para alcançar seu direito. Se começarmos com este ponto de vista, dificilmente se poderá levantar a ociosa questão sobre de que forma, a monarquia ou a democracia, é superior. Só podemos dizer que as formas de todas as constituições políticas são unilaterais, se não se pode sustentar dentro de si o princípio da subjetividade livre e se são incapazes de se conformar com a razão totalmente desenvolvida (HEGEL, 2003b, p. 312, tradução nossa).

Com isso, a subjetividade ganha o aspecto universal e absoluto, como também idealidade infinita, passando a ser o critério fundamental para a compreensão da modernidade, inclusive para a moral subjetiva: “A personalidade, que no direito abstrato é apenas atributo da liberdade, passa agora a ser o seu objeto, e assim a subjetividade infinita para si da liberdade constitui o princípio do ponto de vista moral subjetivo” (HEGEL, 1997, p. 94). Isso quer dizer que o princípio dos tempos modernos está fundado por uma estrutura de autorrelação da subjetividade vinculada à evolução do Espírito universal, através do pensamento e para além dele<sup>11</sup>: “princípio do mundo moderno – o pensamento e o universal” (HEGEL, 1997, p. 301). Em síntese, a liberdade subjetiva passa a ser considerada

---

<sup>9</sup> Habermas (2002, p. 25-26) afirma que a expressão ‘subjetividade’ na filosofia de Hegel comporta, no mínimo, quatro conotações distintas: 1) Individualismo como singularidade infinitamente particular; 2) Direito de crítica; 3) Autonomia da ação; 4) A própria Filosofia Idealista.

<sup>10</sup> Consta, em 1997, uma tradução para o português da obra *Grundlinien Der Philosophie Der Rechts* de Hegel, realizada por Orlando Vitorino e publicada pela editora Martins Fontes com o título *Princípios da Filosofia do Direito*. No entanto, pelo fato do tradutor utilizar como base a versão francesa (de André Kaan) e italiana (de Giuseppe Maggiore), não foram consideradas e nem traduzidas, nesta versão para o português, as notas de rodapé acrescentadas posteriormente pelo próprio Hegel. Por conta disso, para fazer as citações de algumas destas notas, preferiu-se adotar a versão inglesa *Elements of Philosophy of Right*, traduzida direta e integralmente do original alemão, juntamente com todas as notas de rodapé de Hegel.

<sup>11</sup> A partir de então, compreende-se a conhecida afirmação de Hegel (1997, p. XXXVI): “O que é racional é real e o que é real é racional”.

como o princípio caracterizador da modernidade e o que a diferencia de outras épocas passadas<sup>12</sup>.

Com o Iluminismo esse legado moderno sedimenta-se com a supervalorização da “razão”, seja pela decidida confiança em sua natureza (compreendida como condição essencial para o progresso da humanidade), seja pelo seu desinibido uso crítico (dirigido tanto à libertação de superstições religiosas e absolutismos políticos, como à defesa do conhecimento científico e técnico). Ou seja, a razão foi definitivamente eleita como o único elemento legítimo para organização da vida humana e social, capaz de conquistar a liberdade e a felicidade social e política.

Esse otimismo iluminista, com o tempo, passou a ser questionado pelas variadas correntes filosóficas. O movimento romântico (do séc. XIX), por exemplo, já representava uma reação ao Iluminismo, criticando tanto a crença de que a razão seria capaz de alcançar a verdade, como a convicção de que a ciência e a tecnologia seriam capazes de dominar a natureza. No entanto, esse legado do “sujeito” e da “razão” só passou a ser sistematicamente criticado a partir da segunda metade do século XIX, quando alguns filósofos (como por exemplo Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche entre outros) começaram a questionar a racionalidade moderna, condenada ao ostracismo absoluto do “eu” e camuflando, por sua vez, sob sua tutela, as formas ideológicas da ciência, técnica, economia, política, religião, cultura etc.

Com isso, a partir de então, observou-se inúmeras críticas contra toda e qualquer espécie de reificação e funcionalização das formas de vida e relacionamento – fundadas na rejeição às diversas formas de reducionismos cientificistas e tecnicistas –, que resultaram tanto na fragmentação do cenário moderno, como na reformulação do novo, multiconceitual e paradoxal contexto da filosofia no século XX.

Na perspectiva de uma crítica à racionalidade moderna encontram-se

---

<sup>12</sup> “O direito da particularidade do sujeito em ver-se satisfeita, ou, o que é o mesmo, o direito da liberdade subjetiva, constitui o ponto crítico e central na diferença entre a Antiguidade e os tempos modernos. Este direito na sua infinitude é expresso pelo cristianismo e torna-se o princípio universal real de uma nova forma do mundo. Entre as formas que lhe são mais próximas estão o amor, o romantismo, a felicidade eterna do indivíduo, etc., e, em seguida, a moralidade subjetiva e a certeza moral e bem assim aquelas outras formas que lhe são conseqüentes como princípios da sociedade civil e como elementos da constituição política ou que em geral se manifestam na história, singularmente na história da arte, das ciências e da filosofia” (HEGEL, 1997, p. 110).



também os autores da Teoria Crítica (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e outros). Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer propõem uma apresentação do conceito de Esclarecimento que, por sua vez, carrega uma insatisfação com o projeto do Iluminismo, que ao invés de livrar os homens através do desencantamento do mito e da manipulação da natureza, promoveu na realidade uma nova forma de terror e barbárie. Fruto de um processo histórico de supervalorização da técnica, tal insatisfação tem como consequência uma profunda crise, na qual estariam passando tanto a Ciência como a Filosofia Social. Ainda no prefácio da obra, afirmam: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11).

De acordo com os autores, a ciência moderna promoveu um novo modo de pesquisa do mundo exterior, baseado num conhecimento racional destituído de qualquer referência religiosa da Idade Média. Obviamente que, com a inauguração de um novo modo de conhecimento, surge também uma nova relação epistemológica entre sujeito e mundo, no qual o primeiro toma consciência de si como ser totalmente independente do segundo, considerado aqui apenas como elemento objetivo e factual, passível, portanto, de manipulação e controle através de métodos, registros e experimentações sistemáticas. Entra em cena então o real motivo da crise da Ciência, que, em tese, não diz respeito à própria racionalidade científica, mas ao seu “estreitamento” metodológico voltado para fins econômicos que, em tom positivista, prescinde do caráter histórico, fragmentando assim a dinâmica das relações sociais:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

Há, portanto, um retorno ao mito e à mistificação do mundo. Uma nova forma encantamento, mas que, porém, está baseada na razão estratégica e calculista (economia e poder). O mito não desaparece totalmente; parte dele ainda

persiste no processo de esclarecimento. Desta maneira, compreender a crise pela qual passa o esclarecimento coincide em entender as condições sociais e econômicas nas quais se encontram o desenvolvimento da ciência e que conflitam com os elementos racionais imanentes à própria racionalidade do *Aufklärung*. Deste modo, a dimensão da crise do esclarecimento jamais poderá ser compreendida com os padrões repetitivos e classificatórios da ciência clássica e positivista, mas com uma visão crítica e social de um pensamento voltado também para a totalidade e significância dos eventos sociais: “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19).

Adorno e Horkheimer colocam em evidência que a ciência, como qualquer outra forma de conhecimento, nunca estará totalmente livre dos contextos históricos e sociais em que estão inseridos; noutras palavras, a ciência também é condicionada pelas mudanças e transformações sociais. No entanto, isso não autoriza justificar a existência de um conhecimento científico-pragmático, relativista e utilitarista; se por um lado a ciência está ligada aos condicionamentos sociais, por outro lado, ela também não pode, em vista de seus próprios critérios normativos, limitar-se à produção de conhecimentos reduzidos aos interesses do *status quo* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 43).

Para os autores frankfurtianos, 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 do progresso técnico, acaba promovendo um mundo reificado e um conceito de ciência esclerosada, incapaz de ser autorreflexiva e autocrítica:

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira de uma nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 38).

Com o fracasso do projeto científico aliado aos interesses capitalistas, as transformações humanas e sociais tornaram-se atrofiadas e mistificadas. Em vista

desta crise científica, para Adorno e Horkheimer, a solução seria justamente o de tentar conter o caráter fragmentador e afã positivista das pesquisas sociais e trazer para as ciências empíricas um questionamento filosófico, cujos pressupostos favoreçam uma intervenção teórica e crítica dos eventos sociais vistos em sua totalidade. Tal parceria poderia ser uma resposta imediata à crise científica se não fosse por um detalhe muito específico: assim como a ciência, também a filosofia estaria enfrentando uma crise semelhante, nesse caso, porém, presa a uma metafísica especulativa sem qualquer relação e cooperação com as pesquisas sociais empíricas.

Além disso, Adorno e Horkheimer também apresentam o aspecto do esquematismo econômico por meio do que eles chamaram de “Indústria Cultural”, baseada especialmente numa racionalidade teleológica. Se assim não fosse, não seria possível sequer pensar previamente na publicidade dos bens padronizados. Esse sentimento de previsão e controle traz para a discussão uma reflexão que Adorno e Horkheimer empreenderam de maneira espetacular: afinal de contas, se a Indústria Cultural oferta uma imensidão de produtos para consumo, é possível afirmar ou não o seu caráter repressivo? Um leitor ingênuo, talvez, amplamente dependente da lógica do consumo, dirá que se sente livre em optar pela compra dos produtos que quiser. De fato, essa aparente liberdade existe: “todos são livres para dançar, se divertir. [...] Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 138). Ora, se o indivíduo não tem a autonomia de escolher algo fora dos padrões da Indústria Cultural, então, quer dizer que sua liberdade não é plena.

Marcuse também se preocupou com o desenvolvimento da racionalidade instrumental: 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, como 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 econômicos. Para isso, ele se debruça sobre os conceitos de ciência e técnica.

Apesar de Marcuse inicialmente fazer, na década de 40, uma distinção entre técnica e tecnologia – dando à primeira um caráter mais imparcial e neutro e à

segunda uma compreensão instrumental<sup>13</sup> –, posteriormente, na obra em *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional*, ele elimina qualquer forma de compreensão distinção ou compreensão de neutralidade a respeito da técnica e 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 teoria. Porém, não foi desta maneira, nem a partir desta interpretação que a racionalidade técnico-científica se apresentou 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 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

---

<sup>13</sup> Essa distinção de Marcuse aparece com mais exatidão na obra *Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna*: por um lado, enquanto “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo (MARCUSE, 1999, p. 74), por outro lado, “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).

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. Conseqüentemente, 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).

A emancipação para tais autores (Adorno, Horkheimer e Marcuse) está, portanto, na autocrítica da racionalidade moderna em seu projeto dialético. O engajamento dos indivíduos na argumentação é condição essencial para que haja a emancipação, favorecendo assim com que exista a formação de papéis e espaços que possibilitem aos sujeitos participarem mais ativamente da sociedade e posicionarem-se crítica e reflexivamente contra qualquer tipo de racionalidade reducionista e instrumental.

## 1.2 A RACIONALIDADE MODERNA SEGUNDO HABERMAS

Habermas, de fato, tornou-se uma referência sobre a crítica da modernidade não só por pertencer à linha conceitual da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e outros), mas também porque não se contentou em diagnosticar um total fracasso da razão moderna. Pelo contrário, a crítica habermasiana apresenta um relevante interesse pela racionalidade moderna, sem, com isso, deixar de perceber e identificar o que ele mesmo chamou de “patologias da modernidade” (HABERMAS, 2012b).

A proposta de Habermas pode ser interpretada como um projeto reconciliador com a ideia de Modernidade por conta de pelo menos três motivos: primeiro, porque se trata de um pensamento que traz em si uma séria crítica em relação às patologias da sociedade moderna em seu desenvolvimento instrumental, diagnosticando assim uma grave insuficiência de “racionalidade” (HABERMAS, 2012a, 2012b); segundo, porque a proposta da razão comunicativa não está baseada na imposição solipsista da razão – “eu pensante” – sobre o mundo, que era próprio da modernidade iluminista, mas no acordo mútuo e voluntário, num

horizonte linguístico e intersubjetivo (HABERMAS, 2002, 1990); em terceiro lugar, porque apresenta uma teoria da modernidade não mais nos moldes do paradigma da consciência objetivante, mas da intersubjetividade – proposta essa que se insere numa abrangente teoria social que afirma a existência de processos de aprendizagem que a sociedade tem capacidade de desenvolver através da livre ação comunicativa (HABERMAS, 1990, 1983).

Ainda na década de 1980, na obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas pronunciou-se declaradamente a favor da “modernidade”, como “um projeto inacabado” (HABERMAS, 2002, p. 1), afirmação essa que provocou muitas críticas, por parte daqueles que negam a modernidade como um todo ou parcialmente.

Segundo Habermas (2002; 1992), o projeto da modernidade deve ser orientado por um debate aberto a três formas de conservadorismo ou críticas contra a modernidade: ao pré-modernismo de tradição neoaristotélica dos velhos conservadores (Leo Strauss, Hans Jonas e Robert Spaemann), ao pós-modernismo de tradição hegeliana dos neoconservadores (Daniel Bell, Carl Ritter, Ernst Forsthoff e Arnold Gehlen) e, enfim, ao pós-modernismo anarquista de tradição nietzschiana (Lyotard, Derrida, Bataille e Foucault).

O primeiro grupo (pré-modernista) aposta numa postura aquém do projeto moderno, procurando preservar-se de qualquer contaminação da razão moderna; por conta disso, acaba negando tanto a validade do pensamento cultural moderno, como também o processo de modernização social (HABERMAS, 1992, p. 121-122). Já o segundo grupo (pós-modernismo conservador) não possui uma oposição total à modernidade, mas apenas à modernidade cultural; e então, promove um conceito otimista de modernização social desconectado, por sua vez, da autocompreensão cultural, compreendida como falida e saturada, restando assim, como sinal de emancipação moderna, apenas o funcionalismo do progresso técnico e social (HABERMAS, 2002, p. 7). Enfim, para o terceiro grupo (pós-modernismo anarquista), há uma recusa total da modernidade, admitindo não apenas o fim da modernidade cultural, mas também da modernização social, ambas compreendidas como ideologias ou formas concretas da dominação instrumental (HABERMAS, 2002, p. 7).

Habermas acredita, no entanto, que destronar acriticamente toda a razão moderna de seu potencial de esclarecimento seria retroceder nos processos de

emancipação da sociedade e desautorizar seu caráter autocrítico e democrático, sob o disfarce de uma concepção de falência da capacidade de autocrítica. Essa postura de exclusão da racionalidade moderna tem como motivação secreta uma atitude conservadora, uma vez que a despedida da modernidade cultural acarreta também na desarticulação das propostas de emancipação moderna.

Por conta disso, ao contrário de qualquer postura antimoderna, a proposta de Habermas está voltada para a reabilitação da razão moderna a partir de seus próprios critérios normativos. Isso equivale propor uma crítica à modernidade – continuando assim o projeto da Teoria Crítica – através dos recursos fornecidos pela própria dialética da racionalidade iluminista, sem com isso cair em nenhum dos extremos do Iluminismo ortodoxo ou do Pós-modernismo de tradição nietzschiana. Logo, para o autor, nem a razão dogmatizada do primeiro grupo nem a desconstrução cega do segundo são capazes de apresentar soluções satisfatórias.

Como se pode observar, a teoria habermasiana não faz uma ruptura radical com a modernidade: se por um lado tenta resgatar as promessas contidas no projeto de autolegitimação dos tempos modernos, por outro, também não permanece na letargia crítica em face dos inúmeros desenvolvimentos ideológicos e reducionistas do horizonte moderno e do ceticismo pós-moderno: “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, 2002, p. 432).

O cerne da proposta de Habermas está na mudança de paradigma no conceito de razão e ação, cujo objetivo é passar da razão subjetiva kantiana (filosofia da consciência), que se compreende na relação sujeito-objeto, para uma razão intersubjetiva (interação intersubjetiva medida pela linguagem), que se fundamenta na relação sujeito-sujeito. Sobre essa questão, o autor comenta no livro *O Discurso Filosófico da Modernidade*:

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, 2002, p. 413-414)

Como relatado no trecho acima, é possível perceber dois tipos de paradigmas: um deles orientado para o conhecimento das coisas de modo instrumental e outro voltado para o entendimento comunicativo e intersubjetivo. Isso justifica também a crítica às patologias da modernidade: foi justamente a demasiada orientação do primeiro paradigma – isto é, o da consciência – que, ao longo da história, a ciência e a técnica atuaram de forma reducionista e levaram a razão a um processo de reificação instrumental, tornando-se assim meio de poder e dominação.

Com isso, para Habermas, o problema não está na razão moderna como um todo, mas na maneira como foi supervalorizada o paradigma da consciência para fins econômicos. Ou melhor, não é a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que dominou instrumentalmente a sociedade ocidental ao longo da época moderna.

Essa crítica renuncia à originalidade efusiva de um recuo às origens arcaicas; desencadeia a força subversiva do próprio pensamento moderno contra o paradigma da filosofia da consciência, estabelecido de Descartes a Kant. [...] Quando um dia a fortaleza da razão centrada no sujeito for demolida, também desabará o logos, que sustentou por muito tempo a interioridade protegida pelo poder, oca por dentro e agressiva por fora. O logos terá, então, de render-se ao seu outro, seja este qual for (HABERMAS, 2002, p. 432).

O diagnóstico de Habermas sobre a modernidade não conclui, portanto, um abuso demasiado da razão – que justificaria a sua total exclusão –, mas uma certa 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, 2002, p. 432).

Para suprir essa carência de racionalidade – provocada pela atrofia da racionalidade instrumental –, Habermas introduz um conceito inovador de racionalidade, chamada de razão comunicativa, que implica na *descentração* do paradigma instrumental sujeito-objeto para o paradigma intersubjetivo, pelo qual os



agentes da comunicação, participantes de uma mesma comunidade, têm como objetivo chegar a um entendimento cooperativo, consensual e voluntário: “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).

### 1.3 AGIR COMUNICATIVO E AGIR ESTRATÉGICO

Com o intuito de demonstrar um novo tipo de racionalidade, Habermas parte do pressuposto de que o termo racionalidade, apesar de ser geralmente confundido como conhecimento, tem muito mais a ver com a capacidade de aplicar e usar um determinado saber, do que simplesmente detê-lo<sup>14</sup>, aspecto esse que, conseqüentemente, liga o conceito de “racionalidade” com a noção de “ação”. Isso quer dizer que, nessa nova acepção, por racional compreende-se aquele sujeito capaz de falar e agir não somente segundo a posse de um determinado saber, mas também de acordo com sua aplicação, 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, 2002, p. 437). O caráter da falibilidade da aplicação do saber diferencia a razão comunicativa da razão instrumental, uma vez que ele implica na abertura à crítica, ao diálogo e, por isso, à possibilidade de acordo comunicativo e de consenso.

Para Habermas, cada modalidade de razão ou paradigma elabora um tipo de agir específico: a razão instrumental (paradigma da consciência) propõe o chamado *agir estratégico*, orientado por regras funcionais que visam o sucesso e a eficácia da ação; a razão comunicativa (paradigma da intersubjetividade), por sua vez, propõe o *agir comunicativo*, baseado em regras de interação simbólica (debate) que visam o estabelecimento de critérios para entendimento mútuo (consenso). Ou seja, enquanto a ação estratégica organiza-se como um “agir-racional-com-respeito-a-fins”, voltado para a apropriação material da economia (dinheiro), política (poder) e

---

<sup>14</sup> “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 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).

técnica (eficácia), o agir comunicativo está fundada em um “agir linguístico”, voltado para o bem-estar comum e que deveria reger as organizações artísticas, científicas e éticas.

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).

Por estar fundamentado no acordo obtido comunicativamente e pressupor a aceitabilidade da pluralidade de vozes, o agir comunicativo não pode ficar limitado apenas ao aspecto cognitivo-instrumental do mundo objetivo, mas também integrar em sua ação os aspectos prático-moral do mundo social e estético-expressivo do mundo subjetivo. E será justamente a integração destas três atitudes (objetiva, normativa e expressiva), interligadas nas relações intersubjetivas de uma determinada comunidade de falantes, que constituirá o Mundo da Vida, cuja natureza perpassa por diferentes formas de interações, encarnações e funções (HABERMAS, 1990, p. 99).

Mas como propor um conceito integrador de razão comunicativa, ao mesmo tempo plural e consensual, sem cair no relativismo ou no absolutismo? Para Habermas, essa “pluralidade de vozes” não paralisa a razão no relativismo, uma vez que, por meio do procedimento argumentativo, o grupo busca o consenso a partir de princípios que visam assegurar a validade do discurso. Isso significa que a verdade não resulta da reflexão isolada, mas é exercida por meio do diálogo orientado por regras estabelecidas pelos membros do grupo, numa *situação ideal de fala*, que consiste em evitar a coerção unilateral de um determinado tipo de discurso e, ao mesmo tempo, dar condições para que todos os participantes exerçam seus atos de fala<sup>15</sup>. É o que Habermas tenta explicar quando apresenta a concepção de “pretensões de validade” do discurso intersubjetivo: “no agir orientado para o acordo, apresentam-se implicitamente, ‘desde sempre’ pretensões de validade”

---

<sup>15</sup> O conceito de “atos de fala” (*speech act*) foi elaborado primeiramente por Austin e retomado sistematicamente por Searle, cuja compreensão está relacionada à tentativa de fazer alguma coisa simplesmente falando, como assim é possível perceber, por exemplo, ao fazer uma promessa, uma pergunta, uma ameaça, uma ordem ou exigência.

(HABERMAS, 1983, p. 13). Ou seja, o próprio Mundo da Vida – como estrutura simbólica espontaneamente interacional das relações objetivas, sociais e subjetivas, com finalidade ao entendimento –, possibilita aos atores do diálogo as pretensões de validade para a possibilidade da fala intersubjetiva.

O entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto 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, não só porque possibilitam a relação intersubjetiva, mas também porque delimitam os critérios de ajuste ou desajuste dos atos de fala, ligados a três formas possíveis de relação (ou ‘mundos’<sup>16</sup>) presentes no diálogo: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Para além destes âmbitos, não há possibilidade de referência cognitiva para qualquer tipo de relação intersubjetiva.

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).

Portanto, o agir comunicativo precisa ter como pressuposto a descentralização de dimensões unilaterais e dogmáticas, ao contrário do agir estratégico, que busca o domínio de finalidades específicas. O indivíduo que age de

---

<sup>16</sup> A referência teórica aos três mundos é retirada de Karl Popper, no colóquio *Epistemologia sem sujeito conhecedor*, em 1967, ao apresentar 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).

modo comunicativo – ou segundo pretensões de validade estipuladas intersubjetivamente –, não está mais preocupado em agir somente em vista do mundo objetivo, social ou subjetivo, mas segundo uma lógica inclusiva em que todas essas dimensões são igualmente aceitas nos atos de fala. Já o indivíduo que age de modo estratégico, procura dissociar tais mundos e, conseqüentemente, agir de forma isolada e autoritária a partir de um respectivo agir linguístico: ou apenas a partir de um agir teleológico (relacionado ao mundo objetivo e que visa a realização de um objetivo), ou de um agir normativo (relacionado ao mundo social e que se refere a grupos que orientam sua ação em valores comuns e normativos) ou de um agir dramático (relacionado ao mundo subjetivo e que se reporta à autoapresentação expressiva do indivíduo diante do público social).

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 referam 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, 2003, p. 79).

Quando essas três formas de ação (teleológica, normativa e dramática) são direcionadas ao discurso de modo separado e com finalidades orientadas em si mesmas, estão apenas cumprindo ações unilaterais e reducionistas do agir comunicativo, ao qual elucidam apenas uma função da linguagem:

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).

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, 2002, 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 autocompreensão da modernidade. Ele traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas condições (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Ao contrário do estratégico, que se desdobra diretamente acerca do conhecimento do objeto, o agir comunicativo 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. Ou seja, antes de falar ou conhecer o objeto, os participantes do discurso entendem-se uns com os outros sobre o objeto a ser conhecido. É perceptível, nesse tipo de agir, uma espécie de *consenso de fundo*, que se volta para a ‘descentralização’ do eu como fruto de uma evolução 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). Sem a descentralização do eu, torna-se impraticável 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).

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: enquanto o agir comunicativo 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 – o agir estratégico 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.

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 como interação dos sujeitos. 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. Por conta disso, perante o histórico de uma modernidade instrumentalmente ‘esgotada’, torna-se interessante repensar o projeto moderno de uma forma alternativa – isto é, não mais sob o enfoque da manipulação subjetivista, mas na direção de uma proposta linguística e relacional entre sujeitos capazes de argumentar situações ideais de fala. Este novo modelo de racionalidade não só redimensiona o conceito de razão em direção à concepção da autonomia kantiana, como também possibilita a reconstrução da modernidade a partir dos seus próprios critérios normativos, segundo a perspectiva hegeliana, cuja fonte de legitimação se encontra no esclarecimento da própria razão moderna.

## **CAPÍTULO II**

### **O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

O presente capítulo pretende expor a dimensão instrumental no conceito de qualidade na educação. Para tanto, partimos de uma crítica a duas concepções que transitam na sociedade e nas instituições responsáveis pelo gerenciamento da educação: primeiramente, a uma interpretação economicista da educação, com a delimitação dos interesses pedagógicos conforme os resultados financeiros; em segundo lugar, a uma concepção de qualidade da educação como eficiência e técnica, orientada para a adaptação dos indivíduos e das escolas aos interesses sistêmicos.

Se constatada tais concepções, invariavelmente chegaremos a uma terceira: a uma concepção utilitarista de educação como meio – para a aplicação e uso de seus próprios resultados em fins econômicos.

#### **2.1 CRÍTICA A UMA INTERPRETAÇÃO ECONOMICISTA DA EDUCAÇÃO**

Para considerar ou fundamentar teoricamente a existência de vertentes instrumentais presentes na educação, torna-se necessário recorrer a algumas ideias que orientarão a pesquisa ao encontro de uma crítica mais apurada sobre as dissonâncias presentes entre o âmbito pedagógico e o político-administrativo. Seja como instrumento de esclarecimento ou de alienação, os ideais da educação nem sempre foram compreendidos de modo semelhante, sendo compartilhados e concretizados segundo as mais diversas escolas e correntes do pensamento. No entanto, apesar de tamanha discordância, nestes últimos séculos, um aspecto vem se tornando unanimidade a cada dia: o fato de que a educação passa por recorrentes crises.

Não são poucos os autores que abordam a questão da crise na Educação: nas palavras de Hannah Arendt (2000, p. 21), “um dos aspectos mais característicos e reveladores é a crise periódica da educação a qual, pelo menos na última década, se converteu num problema político de primeira grandeza de que os jornais falam quase diariamente”. Maurício Tragtenberg (2012, p. 69) afirma que “a escola é uma organização em crise permanente”. Eric Weil, por sua vez, também diz algo

parecido: “o mínimo que se pode dizer é que os problemas contemporâneos relativos à educação têm sido fastidiosamente repisados” (WEIL, 2000, p. 55). Para Mattéi (2002, p. 216), “o fato de a crise da escola ser reflexo da crise geral que afeta as sociedades modernas é uma evidência compartilhada por todos os analistas”.

Não restam dúvidas de que o sistema econômico foi e ainda é um aspecto condicionador de ampla magnitude e alcance na história da educação e na base de suas reformas. Marx (2011, p. 25) já afirmava em seu *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*: “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”<sup>17</sup>. A educação não foge a essa regra: em seu processo de formação e internalização de valores, a escola também é coagida a perpetuar a sociedade de mercadorias e a herança material e espiritual ao capital.

No entanto, a alienação do capital não condiciona a educação apenas externamente, mas também através de veículos e setores presentes no âmbito das próprias reformas educacionais. Organismos internacionais como ONU, UNESCO e Banco Mundial<sup>18</sup> são exemplos muito claros de que o sistema coloniza os modelos de integração social da educação brasileira também de modo interno: “a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que as materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 36). Isso demonstra o

---

<sup>17</sup> Ideia semelhante também pode ser encontrada na *Miséria da Filosofia*: “as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não é criada por eles e é produto da geração precedente” (MARX, 2009, p. 245).

<sup>18</sup> Tais organizações internacionais, como também diversos documentos e declarações por elas organizadas e financiadas, mostram a lógica do capitalismo avançado ou neoliberal na educação. Declarações como de Jomtien (1990), de Nova Delhi (1993) e o Marco de Ação de Dakar (2000) são exemplos pontuais. A Declaração de Jomtien, por exemplo, entende que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, *ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional*” (UNESCO, 1990, p. 1, grifo nosso). No documento síntese da Declaração de Dakar, o Fórum estabelece que: “a Educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, *meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização*” (UNESCO, 2001, p. 8, grifo nosso). Enfim, a Conferência de Nova Delhi reforça a tese de comprometer-se na mobilização de “todos os setores de nossas sociedades em prol da Educação Para Todos” (UNESCO, 1993, p. 2), ideia já prometida a três anos antes pela Declaração de Jomtien, ao firmar “um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 5).



quanto a educação tornou-se uma variável importante para o progresso econômico<sup>19</sup>.

Pode-se até afirmar, em alguns casos, uma espécie de descaracterização deste debate (que se tornou mais administrativo que pedagógico), justamente por tentar reduzir o todo pela parte ou estabelecer que todos os problemas ou soluções da educação são de origem econômica. Não menos contraditórias são as suas posturas, pois alguns mesmos discursos que condenam os aspectos alienantes do capital na educação, também pecam por condená-la a permanecer cativa em categorias 'financeirizadas' ou 'mercadológicas'. Como consequência, percebe-se uma crescente limitação do discurso pedagógico a diagnósticos e prognósticos econômicos.

Faz-se importante um esclarecimento: reconhecer a influência da economia na educação (que por sinal é legítima) não é o mesmo que reforçar um discurso educacional reducionista sob a ótica da economia, seja como problema, seja como sistema e estrutura ou até proposta promissora. Crítica econômica não é o mesmo que 'economicismo'. Não é de modo algum errado aplicar categorias econômicas e administrativas no debate educacional; o que é questionável é afirmar deliberadamente que a educação só pode ser compreendida por categorias econômicas e administrativas.

Mas justificar este discurso não seria prescindir de categorias consagradas e importantíssimas na economia política, como o conceito de infraestrutura econômica? Como isso seria possível, dada a tamanha autoridade e legitimidade do pensamento marxista? Obviamente que para contestar algumas interpretações deste nível não se pode simplesmente afirmar algo por conta própria. Por este motivo que se abre espaço para dois autores: Weber e Habermas.

---

<sup>19</sup> “Essa centralidade [da revolução tecnológico-científica] se dá porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 602).

### 2.1.1 Weber: a Crítica ao Aspecto Unilateral do Capitalismo

Weber é um dos poucos autores que faz questão em afirmar que a base do seu pensamento não é formada pela simples potencialização de uma esfera da realidade, mas pela combinação de vários fatores. Para esclarecer esta postura metodológica de Weber é importante considerar o que o autor denomina “tipos ideais”<sup>20</sup>: através deles, a metodologia de Weber surpreende tanto por negar o uso de aspectos unilaterais, como também pela busca de um *medium* adequado para sua pesquisa, que de fato lhe permitisse o trânsito tensional entre o particular e o universal, sujeito e objeto, especulação e empiria. Sua referência, porém, de não redução, a Hegel e a Marx são exemplos bem claros sobre este ponto.

Com relação a Hegel, ao contrário do que ingenuamente pode-se pensar, os tipos ideais de Weber não fazem dele um representante do idealismo. Weber tinha consciência que para estabelecer um diálogo do seu pensamento social com as relações causais e factuais que formam o contexto social e histórico, seria preciso prescindir da abstração do idealismo<sup>21</sup>. Por outro lado, com relação a Marx, o que se percebe em Weber não é o reducionismo de sua teoria ao aspecto econômico, mas o reconhecimento parcial das teses marxistas. Tanto é que, uma de suas críticas dirige-se exatamente à unilateralidade e pretensão à totalidade do condicionamento econômico: “em lugar de um condicionamento unilateral, convém falar [em Weber] de um ‘condicionamento recíproco’ dos fatores econômicos e culturais” (FLEISCHMANN, 1978, p. 142). O que está em jogo como elemento condicionador para justificação da realidade social e histórica não é apenas o econômico, mas sim

---

<sup>20</sup> Os ‘tipos ideais’ para Weber não são realidades metafísicas que se pretende alcançar, mas devem ser vistos apenas como um instrumento metodológico para analisar o distanciamento entre o geral e o particular. Noutras palavras, os tipos ideais não servem para padronizar o universal e a partir deles explicar o particular, mas apenas para contrastar com os fenômenos históricos e particulares e perceber em que sentido eles se aproximam ou não das construções gerais: “Tais construções possibilitam determinar o local tipológico de um fenômeno histórico. Permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções: determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas” (WEBER, 1982, p. 372).

<sup>21</sup> “Decerto, nada há de mais perigoso que a confusão entre teoria e história, nascida dos preconceitos naturalistas. Esta confusão pode apresentar-se sob a forma da crença na fixação de quadros conceituais e teóricos do conteúdo ‘propriamente dito’, ou da sua utilização à maneira de leite de Procusto, no qual a História deverá ser introduzida à força, e hipostasiando ainda as ‘ideias’ como se fossem a realidade ‘propriamente dita’, ou as ‘forças reais’ que, por trás do fluxo dos acontecimentos, manifestam-se na História” (WEBER, 2001, p. 141).

a consciente combinação ocorrida entre condicionamentos econômicos e culturais, chamadas pelo próprio Weber de “afinidades eletivas”<sup>22</sup>.

Às vezes, considera tudo aquilo que, na realidade histórica, não pode ser deduzido a partir de motivos econômicos como algo que, por isso mesmo, seria ‘acidental’ e, portanto, cientificamente insignificante. Às vezes amplia o conceito de ‘econômico’ até o desfigurar, de modo que nele encontram lugar todos aqueles interesses humanos que, de uma ou de outra forma, são ligados aos meios externos ou ao meio ambiente. No caso de haver a prova histórica de que, em face de duas situações idênticas do ponto de vista econômico, houve reações diferentes – em consequência de diferenças nas determinantes políticas, religiosas, climáticas ou em quaisquer outras determinantes não-econômicas – todos estes fatores são então ‘rebaixados’ ao nível de ‘condições’ historicamente acidentais, sob as quais os motivos econômicos atuam como ‘causas’, visando preservar o predomínio do econômico. [...] Uma tentativa muito comum em interpretar as constantes cooperações e interações dos diferentes elementos da vida cultural como dependendo causal ou funcionalmente uns dos outros, ou melhor, de um único elemento: o econômico. Deste modo, quando uma determinada instituição não-econômica realiza também, historicamente, uma determinada ‘função’ a serviço de quaisquer interesses econômicos de classe [...], essa instituição é apresentada como expressamente criada para tal função, ou, em sentido completamente metafísico, como tendo sido moldada por uma ‘tendência de desenvolvimento’ de caráter econômico (WEBER, 2001, p. 123).

A tese das “afinidades eletivas” foi amplamente colocada em prática na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, em seu esforço de compreensão da gênese da sociedade capitalista. Weber propõe uma legítima genealogia dos conceitos em questão: da ascese protestante e do espírito do capitalismo. Negando que tais condicionamentos possam advir apenas das necessidades econômicas (como assim fez Marx), a tese principal de Weber é descrever o jogo de interesses histórico existente entre o conteúdo doutrinal e ascético do protestantismo (Ética Protestante) e o emergente sistema socioeconômico comercial (Espírito do Capitalismo), cujo resultado iminente será a constituição da então futura sociedade capitalista.

---

<sup>22</sup> Sobre as afinidades eletivas, confira: “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).

Porquanto, embora o homem moderno, mesmo com a melhor das boas vontades, geralmente não seja capaz de imaginar o efetivo alcance da significação que os conteúdos de consciência religiosos tiveram para a conduta da vida, cultura e o caráter de um povo, não cabe contudo, evidentemente, a intenção de substituir uma interpretação causal unilateralmente 'materialista' da cultura e da história por uma outra espiritualista, também é unilateral. *Ambas são igualmente possíveis*, mas uma e outra, se tiveram a pretensão de ser, não a etapa *preliminar*, mas a conclusão da pesquisa, igualmente pouco servem à verdade histórica (WEBER, 2004, p. 167).

Portanto, Weber não reduz a formação da sociedade moderna apenas ao condicionamento material do capitalismo, mas tenta também encontrar um campo espiritual fértil, capaz de ratificar esse 'Espírito Capitalista' como algo digno de ser inculcado. Foi esse aspecto que fez com que cultura econômica capitalista fosse vista por Weber como algo próprio do Ocidente moderno, pois o "capitalismo' existiu na China, na Índia, na Babilônia, na Antiguidade e na Idade Média, mas, como veremos, *faltava-lhes precisamente esse ethos peculiar*" (WEBER, 2004, p. 45). Noutras palavras, esse *ethos* capitalista só pôde ser interiorizado de forma eticamente aceita por todos a partir do momento em que foi legitimado pela ideologia puritana, que, baseado na ideia de trabalho como vocação ou chamado de Deus (*Beruf*), transformou o lucro pagão em recompensa divina. Essa é a chamada 'Ascese Protestante'.

Adentrando no campo das vertentes religiosas protestantes, Weber observou que o conceito de profissão carrega em si a ideia de vocação como chamado de Deus (*Beruf*)<sup>23</sup>. Isso se solidificou de tal forma que "tratar o trabalho como uma 'vocação profissional' tornou-se tão característico para o trabalhador moderno, como, para o empresário, a correspondente vocação para o lucro" (WEBER, 2004, p. 163). Mas a grande questão proposta por Weber, que direcionará o restante de sua argumentação, coloca-se nos seguintes termos: que tipo de ascese essas religiões protestantes colocaram em prática a partir do conceito de *Beruf*? Segundo Weber, a Ascese Protestante, baseada no aspecto do

---

<sup>23</sup> Segundo Weber (2004, p. 71), "Não dá para não notar que a *palavra* alemã *Beruf* (vocação), e talvez de forma ainda mais nítida inglês *calling*, pelo menos ressoa uma conotação religiosa – e de uma missão dada por Deus". Mais a frente também afirma: "a vocação é aquilo que o ser humano tem de aceitar como desígnio divino, ao qual tem de 'se dobrar' – essa nuance eclipsa a outra ideia também presente de que o trabalho profissional seria uma missão, ou melhor, a missão dada por Deus" (WEBER, 2004, p. 77).

disciplinamento para o trabalho e da internalização da conduta moral, amplamente divulgado por Franklin, 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 do homem na terra<sup>24</sup>.

Desta maneira, o cenário do nascimento da sociedade capitalista moderna já estava pronto: 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. Uma perfeita combinação: o espírito capitalista só se expandiu devido à ascese protestante que lhe abriu caminho de concretização social; e a ascese protestante, por sua vez, só conseguiu internalizar uma moral religiosa intramundana (*vocação/Beruf*) porque o espírito capitalista forneceu os elementos do disciplinamento do trabalho e a perspectiva do lucro<sup>25</sup>.

Em tese, todo esse processo de formação da sociedade moderna, segundo Weber, passa pelo viés das afinidades eletivas entre ascese protestante e economia capitalista. É justamente nessa direção que Weber encerra a sua obra: perceber a formação de estruturas socioculturais da modernidade não apenas por aspectos unilaterais (material ou religioso), mas a partir da mútua relação de elementos igualmente possíveis e condicionantes.

### 2.1.2 Habermas: a Crítica às Categorias de Marx

Como já foi apresentado anteriormente, uma das características básicas do contexto atual é a nova forma de organização do sistema. Neste sentido, segundo Habermas, por conta de uma estrutural mudança nas crises da sociedade

---

<sup>24</sup> “[...] 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 sua ‘vocação profissional’” (WEBER, 2004, p. 72, grifo nosso).

<sup>25</sup> “Surgira um *ethos profissional* especificamente *burguês*. Com a consciência de estar na plena graça de Deus e ser por ele visivelmente abençoado, 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 fazê-lo. O poder da ascese religiosa, além disso, punha à sua disposição trabalhadores sóbrios, conscienciosos, extraordinariamente eficientes e aferrados ao trabalho como se finalidade de sua vida, querida por Deus” (WEBER, 2004, p. 161).

decorrente do capitalismo avançado e as novas ideologias impostas, algumas teses marxistas precisam ser revisadas, em especial, o conceito de infraestrutura econômica e, conseqüentemente, o conceito de ideologia de classes.

Uma das características do capitalismo avançado é a direta intervenção do Estado como princípio regulador das instabilidades do capital (HABERMAS, 1999, p. 47-48; 1994, p. 68). Isso significa que, tentar compreender o sistema econômico da atualidade com categorias especificamente marxistas poderão ser insuficientes, principalmente no âmbito do novo caráter de atuação do poder político. Para Marx, na base da sociedade encontra-se uma infraestrutura econômica, que, regulando os mecanismos de trabalho-capital, condiciona as superestruturas política, jurídica e cultural (MARX, 2008, p. 47-48). Ora, segundo Habermas (1994, p. 69), a “política já não é apenas um fenômeno superestrutural”<sup>26</sup>, mas também elemento regulador (infraestrutural). Isso significa, que a tese do condicionamento da base econômica não se aplica mais ao capitalismo avançado:

Um tipo de análise, que isola metodicamente as leis do movimento econômico da sociedade, só pode pretender captar nas suas categorias essenciais o contexto da vida social quando a política depende da base econômica e não, inversamente, quando essa base se deve considerar já como função da atividade do Estado e de conflitos decididos na esfera do político. *A crítica da economia política* era, segundo Marx, teoria da sociedade burguesa só como *crítica das ideologias*. Mas quando a ideologia da troca justa se desmorona, então, não pode criticar-se, também, *de forma imediata*, nas relações de produção o sistema de dominação (HABERMAS, 1994, p. 69).

Levar em consideração o debate educacional a partir do conceito de infraestrutura econômica marxista seria incorrer numa contradição entre argumentação e contexto socioeconômico contemporâneo. A crise atual não é apenas econômica, isto é, advinda de uma ideologia da livre troca de equivalentes (trabalho e salário), que camufla a dominação de uma classe por outra e, por isso, assegura uma contradição constante entre ‘acúmulo de capital’ na exploração do

---

<sup>26</sup> “Mas, assim, transformou-se a relação do sistema econômico com o sistema de dominação; a política já não é apenas um fenômeno superestrutural. E se a sociedade já não é ‘autônoma’, se já não se mantém auto-regulando-se como uma esfera que precede e subjaz ao Estado – e era esta a novidade específica do modo de produção capitalista – então, o Estado e a sociedade já não se encontram na relação que a teoria de Marx definira como uma relação entre base e superestrutura. Mas, se assim é, já não pode também desenvolver-se uma teoria crítica da sociedade na forma exclusiva de uma crítica da economia política” (HABERMAS, 1994, p. 69).

trabalhador (extração da *mais valia*) e ‘perda de capital’ na venda de mercadoria (ausência de trabalhadores consumidores). Além da “crise econômica” (com suas instabilidades recorrentes e autodestrutivas), há também uma “crise de racionalidade”, que, apesar de estar relacionada ao sistema político administrativo (Estado), atinge indiretamente o campo educacional, pois, juntamente com outras instituições, este sofre os reflexos da incapacidade de administração do poder estatal em conciliar os interesses capitais do público e do privado (HABERMAS, 1999).

Para dificultar ainda mais a aplicação ortodoxa do conceito de infraestrutura econômica, como tese de condicionamento unilateral, há também as crises que estão ligadas ao sistema sociocultural que atingem diretamente o campo educacional, em especial a crise de legitimação. A escola sofre sim uma coação, mas que não é apenas econômica, mas também político-administrativa, que se manifesta desde a gestão local até os planejamentos federais. Para Habermas, quando o planejamento administrativo transfere seus interesses para o campo das instituições socioculturais, a tendência é provocar nas instituições culturais uma perturbação que se manifesta no gradual crescimento da crise de legitimação. No entanto, enquanto a reflexão educacional estiver presa em categorias economicistas, muito provavelmente a lógica da reprodução sistêmica continuará na educação formal sem sofrer nenhum estranhamento, o que fará com que as “orientações privatistas”<sup>27</sup> ainda continuem apoiando indiscriminadamente as regras sistêmicas.

Outra categoria que também precisa ser redimensionada é a de luta ou conflito de classes. Como fundamentar um discurso economicista na educação, se as crises que ela sofre não são mais legitimadas pela ideologia de classes, mas sim por uma tendência tecnicista que trabalha com a ideologia da despolitização das

---

<sup>27</sup> “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 (orientação altamente produzida versus orientação baixamente geradora). 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).

massas? No capitalismo avançado, não se tem mais a noção de conflitos de classes, mas de uma dominação sistêmica-estatal que aponta tanto para a prevenção de conflitos (vistos aqui como algo negativo para o sistema de estabilidade econômica), como para mecanismos de internalização de comportamentos que estão voltados para o progresso do lucro de maneira ordenada, com políticas públicas de incentivo ao financiamento e à lógica do consumo. O conflito decorrente da diferença de classes continua latente, porém, o conceito de luta de classes como motor das transformações sociais já não pode ser tão ingenuamente aplicado no contexto atual:

O capitalismo estatalmente regulado que surgiu de uma reação contra as ameaças aos sistemas geradas pelo antagonismo aberto das classes, pacifica o conflito das classes. O sistema do capitalismo tardio está a tal ponto determinado por uma política de compensações que assegura a lealdade das massas dependentes do trabalho, ou seja, por uma política de evitação do conflito, que é precisamente este conflito incrustado sem cessar na estrutura da sociedade com a regularização do capital em termos de economia privada, o que com a maior probabilidade irá permanecer latente (HABERMAS, 1994, p. 76-77).

## 2.2 A QUALIDADE MENSURADA DA EDUCAÇÃO

Para dar continuidade ao propósito deste capítulo, inicialmente, abordaremos a possibilidade de um caráter instrumental presente no conceito de 'qualidade em educação', isto é, a existência de uma *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. Em seguida, observaremos uma concepção de educação como eficiência e técnica, ou seja, como conhecimento técnico-científico aplicado para promover a adaptação dos indivíduos e da educação às exigências do sistema. Por fim, levaremos em consideração o aspecto da educação como produto mensurado, ou melhor, como aferição de resultados e desempenhos dos alunos (rendimento cognitivo) por meio de avaliações de larga escala.

A partir da análise destes três aspectos, poderemos então perceber se há ou não uma ligação estratégica entre 'razão instrumental' e 'educação', de modo a evidenciar a existência de formas e mecanismos de interferência sistêmica nas



esferas culturais da educação.

### 2.2.1 O Problema da Qualidade da Educação

Ao constatar a interferência dos interesses na educação, também fica claro uma lógica voltada para a eficiência e para a técnica, que possibilita, por sua vez, ao menos duas colocações gerais: primeiramente em relação aos mecanismos de planejamento administrativo, ou seja, a razão instrumental interferindo nos processos de reprodução simbólica das esferas culturais e a outra relacionada a como esta interferência possibilita um descontentamento ideológico, gerador de um questionamento reacionário por parte das esferas culturais condicionadas.

As instituições educacionais fazem parte das esferas culturais; portanto, deveria haver um debate público e democrático acerca deste estremecimento ideológico que legitima socialmente tais instituições. 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 processos emancipatórios na educação.

Porém, nem sempre o discurso democrático da educação se transforma de fato em uma atitude democrática, cujo fim é o interesse geral; várias políticas de educação utilizam-se de temas “democráticos” para incutir propostas particulares bem delimitadas e definidas, como é o caso da “educação de qualidade para todos”. Tal situação pode gerar a anonimização dos discursos públicos em torno da educação e a continuidade discreta da interferência do Mundo Sistêmico nas esferas culturais. Sass e Minhoto afirmam:

Tal situação parece atender primordialmente aos interesses dos governos no sentido de controlar as instituições escolares, as ações dos 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).

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. Pergunta-se: quem determinou o conceito de qualidade que deve ser buscado? A partir de qual padrão de qualidade a educação deve ser avaliada? 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 definida de modo arbitrário, segundo os interesses administrativos do desenvolvimento de organizações econômicas.

O embate acerca da ‘qualidade em educação’ já tem algum tempo. Desde a década de 1980, o tema está cada vez mais presente na agenda pública do Brasil, especialmente com a abertura política do país. A partir de 1988, com o aumento da participação política no 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 Emendas<sup>28</sup>) 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 o aumento das discussões sobre esse tema, na década de 1990 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 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

---

<sup>28</sup> Emendas Constitucionais nº 19/1998 e nº 53/2006.

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 dessas referências, diversos documentos nacionais e internacionais da área da educação também apresentam alegações baseadas no 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).

O *Plano Nacional da Educação*, 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 à 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). A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, afirma que a qualidade da educação escolar “diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho” (BRUNO, 1997, p. 41) e será bem-sucedida mediante a incorporação de modelos gerenciais que privilegiem o estabelecimento de metas que garantam a qualidade do ensino.

Mas qual o significado da expressão ‘qualidade’ no ambiente escolar? 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. Pelo contrário, o tema ‘qualidade’ é complexo e de difícil definição e, por este motivo, tende a causar muitos equívocos e ambiguidades no momento em que é sugerido. Prova clara desta afirmação é o fato de que pessoas de um mesmo contexto sociocultural tenham opiniões tão diferentes acerca do mesmo conceito.

A partir dessa análise é possível compreender que o uso do conceito

‘qualidade’ é muito mais um recurso linguístico significativo – 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). 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”.

Desta maneira, o termo ‘qualidade’ não pode ser tratado como um conceito absoluto, mas como uma ‘atribuição de valor’ que precisa ser definida de modo situacional e histórico. 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).

O uso da expressão ‘qualidade em educação’, dependerá 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 conquistar. 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 (RISOPATRÓN, 1997, p. 17).

Percebe-se, desta forma, uma racionalidade instrumental que, em nome de uma concepção ‘normatizada’ e ‘arbitrária’, exclui outras concepções de qualidade que não é necessariamente interessante 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 imparcial<sup>29</sup>. Ou melhor, destaca-se uma dimensão

---

<sup>29</sup> “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).

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 de seus pressupostos, interesses e visão de educação escolar subjacentes”.

Os equívocos em torno do conceito de qualidade acontecem justamente 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:

- 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.

- 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.

- 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”.

- 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.

- 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 ao campo educacional. Com isso, percebe-se uma clara ligação estratégica entre 'razão instrumental' e 'educação', o que denota 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 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.

### 2.2.2 Educação como Eficiência e Técnica

Como já foi salientado, considerar o conceito de qualidade em educação como algo inteiramente separado dos interesses culturais – arbitrariamente estabelecido – significa ocultar 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.

Esta característica demonstra que a escolha 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 dilema é que tais concepções de qualidade, quando veiculadas e socialmente valorizadas pela mídia, passam a ditar critérios de comparação e eficácia. A partir de então, qualidade passa a ser sinônimo de eficiência:

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, tradução nossa)

A consideração 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).

A tomada 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 do Estado de São Paulo (IDESP).

Enfim, como é possível observar, a política do IDESP 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 ensino. Este é o aspecto técnico que permeia o tipo de racionalidade que está por trás da 'concepção das metas':

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, tradução nossa).

O aspecto irônico de tudo isso também pode ser observado da seguinte forma: 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.

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 do que se deve ou não fazer nas escolas.

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).

Portanto, 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.

### 2.2.3 A Racionalidade das Avaliações em Larga Escala

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 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' 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' (GATTI, 2002). 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 significa desenvolver 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 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’<sup>30</sup>. 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, por meio 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 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*

---

<sup>30</sup>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” (BRASIL/MEC, 2007, p. 22).

*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, 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/MEC, 2013b, p. 5-6).

Como se pode notar, as portarias de cada uma das três avaliações enfatizam claramente o conceito de mensuração do desempenho como condição básica para o alcance da qualidade na educação. 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 o risco 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 limitada ao campo de ação empresarial, coloca-se como uma solução ingênua, pois a realidade escolar brasileira está longe de ter uma igualdade de recursos materiais (SASS; MINHOTO, 2010).

Vejamos abaixo, os resultados do Censo Escolar de 2015, 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 – 2015)

**Ensino Fundamental - Rede Pública - Número de escolas e matrículas por Recursos Disponíveis na Escola**

Região Geográfica	Escolas					
	Total	Recurso disponível (%)				
		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à internet	Laboratório de informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de esportes
<b>Brasil</b>	<b>115.254</b>	<b>45,0</b>	<b>50,3</b>	<b>51,1</b>	<b>21,1</b>	<b>33,6</b>
Norte	19.186	25,3	23,8	27,2	9,8	14,8
Nordeste	49.618	28,1	32,5	37,6	14,8	13,7
Sudeste	27.005	70,3	77,5	72,0	27,4	61,7
Sul	13.722	77,1	85,0	80,7	38,4	67,7
Centro-Oeste	5.723	62,4	82,5	79,4	41,6	54,7

**Ensino Fundamental - Rede Pública - Número de escolas e matrículas por Recursos Disponíveis na Escola**

Região Geográfica	Escolas					
	Total	Recurso disponível (%)				
		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à internet	Laboratório de informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de esportes
<b>Brasil</b>	<b>22.382</b>	<b>84,3</b>	<b>93,0</b>	<b>55,1</b>	<b>35,5</b>	<b>58,5</b>
Norte	1.212	82,4	92,8	47,6	44,5	56,2
Nordeste	8.552	82,9	88,4	38,2	36,4	38,6
Sudeste	9.386	81,8	95,3	65,2	23,5	69,7
Sul	1.641	97,7	99,5	79,0	61,5	88,9
Centro-Oeste	1.591	94,2	98,2	66,9	67,4	70,3

Fonte: INEP, 2015, p. 41

A partir da tabela apresentada, é notória a diferença de recursos entre as regiões brasileiras (Norte e Nordeste possuem os menores percentuais), como também entre as escolas públicas e privadas (no geral, as escolas públicas possuem os menores percentuais). Levando em consideração esses percentuais,

questionamos: 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, regional, cultural, e tendem a exercer também um papel ideológico ao utilizar um conceito de qualidade que é acessível apenas para uma parcela das escolas brasileiras.

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.

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.

**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

**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: INEP<sup>31</sup>

<sup>31</sup> INEP. **Resultados SAEB**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

De modo geral (com exceção dos resultados do 5º ano do EF, seja em matemática ou em língua portuguesa), percebe-se que as médias de proficiência 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? Não estamos falando de uma estagnação de 4 anos, mas de 16 anos.

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 pode concluir que há 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 aula<sup>32</sup>.

Dentre as questões metodológicas do SAEB, merece destaque a chamada *Teoria da Resposta ao Item* (TRI), 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' cognitivas, deram origem aos conhecidos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (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

---

<sup>32</sup> 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 aos 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).

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 escolares (AZANHA, 2006). 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 presente no momento em que a avaliação é teoricamente configurada, em vista da standardização 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; BELLO, 2009) 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 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, levando em consideração essa observação de Foucault, não é estranho para o governo exprimir seus interesses através de mensurações.

Uma vez que a governança não se refere somente aos resultados, mas também à forma como o poder é exercido, é clara a conexão entre os conceitos de governança e gestão democrática, ao remeter à relação triangular entre participação, descentralização e autonomia, mediante a inclusão e a participação dos atores sociais na

elaboração e implementação de políticas públicas. Por outro lado, a necessidade de instrumentos de controle e supervisão, cuja elaboração é, em princípio, papel do Estado, implica novamente no estabelecimento de medidas e indicadores que permitam um acompanhamento público do seu desenvolvimento (RISCAL; LUIZ, 2016, p. 84).

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 comunicativo<sup>33</sup>. 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 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 acadêmicos 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 sinônimo de desempenho escolar – aferida por testes e escores padronizados –, termina por reduzir o conceito de qualidade como ‘produto’ pensado previamente pela indústria da educação. Além do que, esta estratégia não deixa de ser uma forma de responsabilização transferida para as escolas que, perante os resultados

---

<sup>33</sup> Ao promover uma crítica à ação estratégica do Mundo sistêmico, Habermas (1997b, p. 61) não quer excluir a possibilidade de uma integração sistêmica; pelo contrário, ele mesmo admite que as sociedades são formadas também por mecanismo sistêmicos. 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.

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.

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 consequências 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 III**

## **RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO**

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 extensão da política e da economia.

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

A concepção de escola como estrutura hierárquica deriva de um paradigma positivista-racional, em que a relação entre sujeito e objeto é fragmentada, caracterizada por relações de dominação e poder que ignoram a necessária interlocução equânime dos processos pedagógicos e criam o ambiente propício para o desenvolvimento de relações autoritárias entre as partes. A formação dos indivíduos, sob tais paradigmas, comprometeria a sua capacidade de participação na sociedade e o reconhecimento dos próprios direitos (LUIZ; RISCAL, 2016, p. 44).

Exemplo mais próximo desta racionalidade instrumental e utilitarista pode ser identificada – como já exposto no segundo capítulo – na concepção de ‘qualidade da educação’. Discute-se a ideia de indicadores de qualidade como se

fossem neutros, imutáveis e universais, passíveis de serem descobertos 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.

Percebe-se, portanto, uma lógica que aspira ao ajustamento da educação às necessidades do Mundo Sistêmico 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.

Tal dependência [isto é, da cultura ao Sistema] – 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, grifo nosso).

Os resultados da colonização instrumental na educação podem ser patológicos, principalmente quando se predetermina estrategicamente uma concepção de qualidade independentemente 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.

Como já mencionado no segundo capítulo, o aspecto da colonização da educação pelos imperativos sistêmicos das avaliações em larga escala, por exemplo, não diz respeito à função diagnóstica e prognóstica dos indicadores, uma vez que eles são importantes para a orientação do papel da própria comunidade escolar, para o bem, como para a divulgação e implementação de metas que

realmente são resultantes da dinâmica da própria educação – e não de interesses alheios (políticos, econômicos etc.). O que se coloca em questão é o modo como esses indicadores são concebidos, estipulados e determinados para a orientação de políticas educacionais que vão do macro ao micro sem a mínima participação das comunidades escolares e de seus protagonistas.

O episódio [de indicadores alheios e descontextualizados] serve para demonstrar que a redução de indicadores estatísticos a meros instrumentos para a justificação de decisões políticas alheias à participação da comunidade é um recurso estreito, limitado e ineficaz. Esses índices deveriam constituir parte de um sistema muito maior de indicadores sociais, como fontes de informação para um debate mais amplo sobre as políticas públicas em educação: o papel da comunidade escolar, observando-se o trinômio que compõe a gestão democrática (participação – descentralização – autonomia) no uso das informações para o controle da gestão pública (governança e *accountability*) e a elaboração de decisões relacionadas ao rendimento escolar (LUIZ; RISCAL, 2016, p. 87).

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

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.

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).

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 racionalidade 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 racionalidade comunicativa, reflexão crítica e participação social.

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 como 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 do agir comunicativo 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 dramático referente ao mundo subjetivo).

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, 2002, p. 439).

Ao considerar o pensamento de Habermas, em especial sua teoria do agir

comunicativo, constata-se 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. Assim, adota-se como proposta a formação de uma racionalidade 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 de uma formulação não restrita à metafísica, isto é, a partir de uma modalidade de razão procedimental, situada de modo intramundano, mediada linguisticamente e encarnada nos processo práticos do mundo da vida<sup>34</sup>.

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).

Acreditamos que a adoção da racionalidade 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

---

<sup>34</sup> Sobre esses temas, confira o texto *Motivações legitimadoras de um Pensamento Pós-Metafísico*, de Manfredo de Oliveira (2002, p. 62-71).

de coações administrativas subsumidas na reificação da relação sujeito-objeto (HABERMAS, 1999).

A racionalidade 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.

Além disso, como aspecto importante, também pode ser citado 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.

### 3.1 IMPORTÂNCIA DA INTERSUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Habermas (1990), a característica instrumental da linguagem torna-se marcante em discursos educacionais fundados na metafísica da consciência pós-kantiana. Com o início da era moderna, 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, 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).

A característica instrumental influencia sistematicamente a educação em suas diferentes dimensões e abordagens. Partindo de uma concepção mais abrangente, por exemplo, 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 do agir cotidiano no mundo da vida, caracterizando a educação como simples meio para a concretização de objetivos e resultados que estão além da dimensão local da escola.

As coações sistêmicas no âmbito educacional 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 supor uma escola que não reelabora seu currículo segundo um contexto cultural que está localizado, ou um professor que não reavalia seus procedimentos em aula em vista do perfil de seus alunos que dispõe, inegavelmente, estamos enfatizando o caráter instrumental da educação em âmbitos de ação mais específicos.

O ambiente escolar está preso a uma lógica dualista (sujeito-objeto), criando assim, um modelo de conhecimento fundado na visão monológica do sujeito cognoscente, que, como fonte última de sentido e referência, simplifica o processo de ensino aprendizagem com uma mera transferência da realidade (objeto) para o pensamento (sujeito). Essa postura coloca mais uma vez em uso o discurso metafísico no campo da educação, porém, não no sentido da contemplação de essências, mas na forma de um saber curricular objetivamente dado, que deve ser transmitido para gerações futuras (BOUFLEUER, 2001, p. 73-74).

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).

Até mesmo o 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 da visão dogmática quanto a ontologia de suas essências inquestionáveis. O fato é que a pretensão de universalidade ronda os dois discursos, metafísico e positivo, colocando como

imutável e absoluto aquilo que em sua origem fora construído de modo contingente. Essa maneira de construir o saber denota um conhecimento totalmente concentrado nas regras do sujeito, enquanto agente da experimentação e dominação técnica da natureza (objeto), considerada aqui como neutra e messiânica.

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 ao 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.

Em reação a esta fundamentação instrumental e, portanto, sistêmico-metafísica na educação, localiza-se o potencial do agir comunicativo. Como já demonstrado em outros momentos, levar em consideração somente a filosofia da consciência como critério de legitimação do horizonte normativo da modernidade resulta em um processo emancipatório insuficiente e reificado: "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, 2002, p. 432).

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 indivíduo<sup>35</sup>. 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-objeto. Neste sentido, o fundamento último da racionalidade deixa de estar centrado na compreensão metafísica do sujeito isolado (autorreferente) e desloca-se 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).

---

<sup>35</sup> Para Kant, a emancipação está posta ao indivíduo como procura pelo conhecimento significativa. No texto “Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?” Kant 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).

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 cotidiano. 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 e sistêmico. Em outras 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). Prestes é bem clara sobre este aspecto:

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? Se o modelo de racionalidade sofreu transformações para o âmbito do agir comunicativo, então há de se esperar que o conhecimento produzido a partir dele também deva ser observado de outra maneira. 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 linguístico para a inserção do agir comunicativo 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 o estreitamento logocêntrico da razão (HABERMAS, 1990, p. 58).

Esta concepção 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 vida: “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 não 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).

As citações apresentadas estão muito próximas da racionalidade linguística e comunicativa proposta por Habermas, em especial, por apresentar as seguintes condições<sup>36</sup> para a compreensão de razão:

- Por se tratar de uma racionalidade dos procedimentos, ou seja, por 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

---

<sup>36</sup> Tais condições também foram apresentadas sistematicamente por Manfredo Araújo de Oliveira no livro *Para além da Fragmentação* (2002).



da falibilidade dos procedimentos metódicos, construídos a partir da experiência cotidiana.

- Pelo 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 situar a razão nos próprios contextos históricos e intramundanos da prática escolar.

- Em vista da guinada linguística, que retira a validade do discurso do sujeito e transfere-a 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.

- Por promover 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.

### 3.2 AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO

Levando em consideração o pressuposto de que o agir comunicativo é uma condição imprescindível para a proposição 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 racionalidade 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 importância 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 habermasiano (reviravolta linguístico-pragmático, razão procedimental e situada e privilégio da prática 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 dialógico 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’. Neste sentido, o pensamento de Habermas indica um deslocamento no conceito de razão segundo as necessidades descritas acima pela própria educação: uma modalidade de razão (agir comunicativo 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 atualidade.

Neste sentido, a proposta a seguir será a de refletir sobre a importância do agir comunicativo na educação, partindo de sua dimensão mais geral e abrangente, passando pelo âmbito institucional-escolar, até chegar no ambiente de sala de aula.

### 3.2.1 Agir Comunicativo no Campo da Instituição Escolar

As coações sistêmicas da educação, em sua estrutura geral, tendem a ser objetivadas nas instituições locais. A partir do pressuposto utilitarista, o sistema transfere à escola fins extrínsecos, isto é, que não são inerentes à 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 (como abordado no segundo capítulo). 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 do agir comunicativo 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 possibilidade comunicativa que ainda sobrevive.

O primeiro passo para uma compreensão satisfatória do agir comunicativo 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 de 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 enfiamento 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 agir comunicativo 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 o agir comunicativo: 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 agir comunicativo:

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 o agir comunicativo 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 variados. 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 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, o agir comunicativo 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). O agir comunicativo 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 (1990, 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, ao agir comunicativo 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

peças, não se formam nem se mantêm tradições. Nesta medida, as peças e suas interpretações realizam algo em prol da cultura. Esta, por seu turno, oferece uma fonte para as peças (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, o agir comunicativo 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 o agir comunicativo 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 do agir comunicativo, 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.

### 3.2.2 Agir Comunicativo na 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 (subjeto) sejam reproduzidos e coordenados de modo comunicativo e não estratégico.

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 o agir comunicativo e interação pedagógica precisa-se identificar um elemento comum que as relacione de



modo direto. Boufleuer (2001, p. 24) acredita que esse vínculo se localiza 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 o agir comunicativo diz respeito às formas que coordenam intersubjetivamente a reprodução do saber em suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e personalidade).

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<sup>37</sup> 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 ‘agir comunicativo’ 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 estratégica.

Podemos distinguir, como mecanismo de coordenação da ação, dois

---

<sup>37</sup> 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 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.

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: “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-objetivante ou uma atitude orientada ao consenso” (HABERMAS, 1997, p. 456, tradução nossa).

Logo, a interação 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); 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-instrumental da relação sujeito-objeto): “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, 1997, p. 459, tradução nossa).

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? 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 manobra, de modo semelhante à determinação da consciência perante a natureza?

A interação pedagógica comunicativa também é linguística, 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 do agir comunicativo no ambiente de sala de aula, principalmente no que diz respeito à conservação daqueles focos de entendimento e emancipação, 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).

Este processo de orientação da ação pedagógica a partir do agir comunicativo 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 do agir comunicativo nos processos pedagógicos de sala de aula proporciona diversos benefícios que correspondem com as premissas:

- 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;

- 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);

- 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 do mundo subjetivo;

- Porque implica no referencial intersubjetivo e dialógico, 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;

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.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos a perspectiva do agir comunicativo de Habermas, 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 do agir comunicativo 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 não consegue promover uma ação pedagógica voltada 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 um agir comunicativo 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 dialógica, 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 do agir comunicativo 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 de coações administrativas subsumidas na reificação da relação sujeito-objeto.

Nesse sentido, o agir comunicativo, 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.

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 do agir comunicativo 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.

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 um 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 de fins econômicos. Perante essa situação, acreditamos que o agir comunicativo 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 o agir comunicativo pode, neste caso, possibilitar a chamada ‘descolonização’ do cotidiano escolar através do prevaecimento de ações e relações promovidas de modo comunicativo. Nesta direção, o diálogo intersubjetivo 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 do agir comunicativo 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. O agir comunicativo 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 do agir comunicativo 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 – baseados na consciência monológica e autorreferente – conseguem 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 afetarão 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 prática escolar cria nos seus atores uma formação esclarecida e autônoma, uma vez que se incluem, enquanto indivíduos, no próprio processo de aprendizagem coletiva.

Concluimos que a reflexão sobre a educação precisa estar pautada sobre o enfoque do agir comunicativo. 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 linguística e pragmática, situada na realidade do mundo vivido, porém, pautada em referências de mundo (objetivo, social e subjetivo) coletivamente reconhecíveis (pretensões de validade).

Portanto, a contribuição para a área da Educação fundamenta-se na concretização de um processo educativo voltado para a ação pedagógica comunicativa, consensual e emancipatória, cuja tarefa é promover na gestão escolar e nos educandos a competência argumentativa que os levem ao enfrentamento crítico-reflexivo dos aspectos alienantes de uma racionalidade sistêmica. Logo, apresentar a educação como agir comunicativo – engajado no contexto sociopolítico – só será possível se, concomitantemente, também possibilitar espaços dialógicos, criando assim um contexto de interação linguística orientado para o entendimento dos seus participantes em seus respectivos atos de fala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. **Quatro Textos Excêntricos**. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'água, 2000, pp. 21-53.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. O ENEM: afinal do que trará? In: AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006, pp. 155-168.

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: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes. SAEB e a Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun., 2005, pp. 133-152.

BEISIEGEL, C. **A Qualidade de ensino na Escola Pública**. Brasília: Casper Livro, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 8.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação: PNE 2011-2020**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL/MEC. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1,

n. 109, p. 17, 10 jun. 2013a.

BRASIL/MEC. **Instruções para Aplicação do SAEB: 2013**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL/MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL/MEC. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 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.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, Maria M. Malta. A Qualidade da Educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, 2000, pp. 05-36.

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.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEISCHMANN, Eugène. Weber e Nietzsche. In: Gabriel Cohn (Org.). **Sociologia**: para ler os clássicos. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora LTC, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. EcoS Revista Científica Uninove, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

GOERGEN, Pedro. A Crítica da Modernidade e a Educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, vol. 7, n. 2, jul, 1996, pp. 5-28.

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.

GOMES, Luiz Roberto. Emancipação e Consenso na Educação. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 13, n. 1, jun. 2006, pp. 67-80.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a, vol. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b, vol. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos**. Traducción de Manuel Jimenez Redondo. 3.ed. Madrid: Catedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como 'Ideologia'**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade, um projeto inacabado. Tradução de Márcio Suzuki. In: ARANTES, Otilia Fiori; ARANTES, Paulo (orgs.). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992, pp. 99-123.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Diferença entre os Sistemas Filosóficos de Fichte e de Schelling**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003a. Série Universitária: Clássicos da Filosofia.

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, 2003b.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introdução à História da Filosofia. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Os Pensadores**:

Hegel. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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. **Resultados SAEB**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997.

KANT, Immanuel. 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.

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.

LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, José Reinaldo. **Gestão Democrática e a Análise de Avaliações em Larga Escala: o desempenho de Escolas Públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

MARCUSE, Herbert. A Responsabilidade da Ciência. **Scientiae Studia**, São Paulo, vol. 7, n. 1, jan./mar., 2009, pp. 159-164.

MARCUSE, Herbert. 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.

MARCUSE, Herbert. **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.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon**. Tradução de José de Paula Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTÉI, Jean-François. **A Barbárie Interior: ensaios sobre o i-mundo moderno**. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Unesp, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. **Violência, Racionalidade Instrumental e a Perspectiva**

Educacional Comunicativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.33, maio/ago., 2009, pp. 251-274.

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.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, vol. 8, n.3, pp. 597-612, 1998.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Para Além da Fragmentação: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2002. Coleção Filosofia.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 79, n.191, jan./abr., 1998, pp. 65-73.

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.

POPPER, Karl. **Conhecimento Objetivo**. Tradução de Milton Amado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

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 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.

SILVA JR., João do Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002

SILVA, Vandrê Gomes. A Narrativa Instrumental da Qualidade da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 19, n. 40, maio/ago., 2008, pp. 191-221.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e Burocracia**. Organizado por Evaldo A. Vieira. São Paulo: Unesp, 2012. Coleção Maurício Tragtenberg.

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.

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. 2016.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em 20 set. 2016.

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.

WEBER, Max. **Sociologia das Religiões e Consideração Intermediária**. Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. A ‘Objetividade’ do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política – 1904. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**: Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora/Editora Unicamp, 2001, pp. 107-154.

WEBER, Max. **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.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Régis Barbosa e Karen Elsebe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999b, vol. 1.

WEBER, Max. 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.

WEIL, Eric. A Educação enquanto problema do nosso tempo. In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. **Quatro Textos Excêntricos**. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'água, 2000, pp. 57-70.