

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS
ESCOLARES: RACIONALIDADE COMUNICATIVA EM HABERMAS E
DIALOGICIDADE EM FREIRE.**

Vanessa Gabassa

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

SÃO CARLOS – SP

2006

**CONTRIBUIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS
ESCOLARES: RACIONALIDADE COMUNICATIVA EM HABERMAS E
DIALOGICIDADE EM FREIRE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, na Área de Concentração Metodologia de Ensino, sob orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

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

G112ct

Gabassa, Vanessa.

Contribuições para a transformação das práticas escolares : racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire / Vanessa Gabassa. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
182 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Sociologia educacional. 2. Ação comunicativa. 3. Dialogicidade. I. Título.

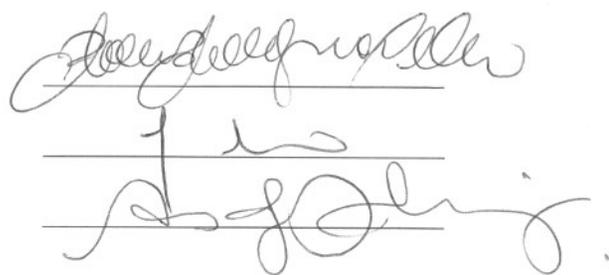
CDD: 370.19 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in cursive and are placed above horizontal lines.

“(...) cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas também quando redesenha o conhecido.” (IANNI, 2000)

*Aos meus pais, **Celso** e **Eva**, por
construírem comigo o meu mundo da vida
e por serem nele o meu maior exemplo de
luta, esperança e coragem.*

AGRADECIMENTOS

Pela realização desta pesquisa, que é para mim também a realização de um sonho, e o início de uma longa jornada de trabalho, há muitos e muitas a quem agradecer...

Agradeço a **Deus**, por ser para mim não só uma certeza, mas uma força que me dá vontade de acordar e querer melhorar o mundo todos os dias. Agradeço aos **meus pais**, Celso e Eva, por terem me possibilitado chegar até aqui, e por acreditarem em mim sempre, me apoiando, valorizando, e vivendo comigo cada dificuldade e cada conquista. Agradeço ao **meu irmão**, Fernando (Nando), por ter sido o primeiro a me mostrar o quanto pode ser maravilhoso o caminho do conhecimento, e por estar sempre ao meu lado, seja para me ajudar nas correções do português e do inglês, como para dividir comigo idéias e planos para o futuro. Agradeço à **minha irmã**, Valéria (Léia), por estar sempre tão perto, mesmo estando longe. Por ouvir todas as minhas dúvidas e angústias e descobrir comigo os melhores caminhos nos momentos de desânimo. Agradeço ao **meu sobrinho**, Enzo Lucca, que soube conviver com as limitações do meu tempo durante esses dois anos e, ainda que não soubesse disso, me ensinou muitas coisas sobre a razão e a escola.

Agradeço a **toda minha família**: tios, tias, primos, primas, cunhado que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo no decorrer deste trabalho e torceram pela sua realização.

Agradeço ao meu **nAMORado**, José Geraldo, que eu carinhosamente chamo de JG, por toda a paciência e compreensão. Pelo apoio técnico quando eu já não conseguia me entender com os computadores e por todas as conversas e críticas que muito me ajudaram a aperfeiçoar este trabalho. Por me ensinar como é possível *estar com*, mesmo quando estamos distantes.

Agradeço à Profa. Dra. Roseli que, mais do que minha **orientadora**, é também minha amiga e colega de trabalhos e sonhos. Alguém que me mostrou um caminho de esperança e possibilidades, e com quem aprendo um pouco mais a cada dia. Agradeço também aos professores José Marcelino e Amadeu Logarezzi que, juntamente com minha orientadora, compuseram a **banca examinadora** e trouxeram importantes contribuições a este trabalho.

Agradeço a todas as **amigas** que vivenciaram comigo a experiência do Mestrado: Ju, Van (Piu), Becky... e também à Sara que, apesar de não estar na mesma turma, participou de todos os momentos deste trabalho. À Ju e à Van (Piu) um obrigado especial, por

compartilharem comigo cada alegria e cada tristeza, cada descoberta a cada página! Por todos os momentos vividos e por toda a saudade que este tempo vai deixar...

Agradeço, também, a todos os amigos e todas as amigas do **NIASE**, por estarem comigo na realização deste projeto e por me permitirem um espaço coletivo de estudo que muito enriqueceu esta pesquisa. Por viverem comigo experiências de diálogo e de verdadeira ação comunicativa. Por me fazerem entender que não estou sozinha nesta luta. Um obrigado especial às amigas e “irmãs mais velhas” Fa, Eglén, e Adri, por construírem comigo o primeiro esboço desta pesquisa e estarem sempre prontas a ajudar! À Fa agradeço por todos os dias que passei estudando em sua casa, pelos momentos de reflexão, dúvidas, certezas, descobertas e risadas!)

Agradeço, igualmente, aos **amigos** e **amigas** que não fazem parte da minha vida na universidade, mas que sonharam comigo a realização deste projeto e acompanharam todos os meus passos...

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós Graduação em Educação (**PPGE**), da Universidade Federal de São Carlos, em especial ao Departamento de Metodologia de Ensino, por possibilitarem a realização desta pesquisa, e ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (**CNPq**), pelo tão importante financiamento concedido a este trabalho.

RESUMO

A temática deste trabalho está posta em torno do conceito de dialogicidade, de Paulo Freire, e de racionalidade e ação comunicativa, de Habermas. Teve por objetivos analisar o conceito de dialogicidade a partir de obras de Freire e o conceito de ação comunicativa a partir de trabalhos de Habermas; destacar, a partir das obras estudadas, as especificidades de cada autor e as convergências de idéias, e verificar como a racionalidade técnica pode ser repensada a partir da ação comunicativa e da ação dialógica, na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s. A partir desses objetivos, este estudo foi guiado pela seguinte questão de pesquisa: **Que elementos os conceitos de ação comunicativa de Habermas e de ação dialógica de Freire oferecem para repensarmos a racionalidade técnica a partir destes dois tipos de ação na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s?** Para responder a esta pergunta, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e exploratória, baseando-nos em leituras de diversas obras dos dois autores para, partindo de resumos, resenhas e fichas bibliográficas, elaborarmos um texto capaz de responder à nossa questão. Exploramos também o contexto escolar, no qual impera a racionalidade técnica e instrumental. Discorremos sobre a modernidade e sobre o neoliberalismo, procurando situar nossa problemática. Revisitamos a história da razão, desde seu nascimento na filosofia até sua compreensão nas ciências sociais, na tentativa de focalizar nosso objeto de estudo. E nos debruçamos sobre as obras de Habermas e Freire, contrapondo suas idéias e mostrando seus pontos de encontro, bem como relacionando suas propostas à problemática da racionalidade presente nos âmbitos da socialização, do ensino e da administração escolar. A partir de nossos estudos, destacamos os elementos de verdade, retitude e veracidade, apontados por Habermas para a realização da ação comunicativa, e os elementos amor, esperança, humildade, confiança, fé no mundo e nas pessoas e pensar crítico de Freire, como requisitos para o estabelecimento do diálogo verdadeiro e libertador. Destacamos, ainda, suas visões de mundo e de história, que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de linguagem e de ação e, portanto, capaz de transformar o seu mundo, que é também histórico e, por isso, condicionado, mas não determinado. Por meio de nosso estudo, avaliamos que os elementos trazidos por Freire e Habermas podem nos ajudar a instituir nas escolas um clima de solidariedade, no lugar da competitividade e individualidade, assim como podem nos ajudar a proporcionar um ensino em que educadores/as e educandos/as aprendam e ensinem ao mesmo tempo, construindo, juntos, seu conteúdo da aprendizagem, uma escola na qual a administração é efetivamente democrática, construída com e para tod@s.

ABSTRACT

The thematic of this paper is based on the concept of dialogical action by Paulo Freire as well as rationality and communicative action by Habermas. Its purpose was fundamentally to analyze the concept of dialogue based on Freire's works and likewise the concept of communicative action based on Habermas's works: to highlight each author's specificities as well as the convergence of ideas from the works which were studied, and also to verify how technical rationality can be reconsidered according to communicative action and dialogical action in order to build a school which is both effective for and with everyone. Based on such aims, the study was conducted by the following research question: **Which elements does the concept of communicative action by Habermas and dialogical action by Freire provide in order to have technical rationality reconsidered from these two types of action with the purpose of building a school which is both effective for and with everyone?** In order to answer this question, a bibliographical and exploratory research was developed based on the reading of several works by both authors with the purpose of elaborating a text capable of answering that question by having summaries and bibliographical files as main sources. The school context commanded by technical rationality was also explored. Likewise, aspects of modernity and neoliberalism were approached in order to contextualize the study proposed. The history of the reason was overlooked from its birth in philosophy up to its comprehension in social sciences with the attempt of revising the object of study. Furthermore, the research was focused on Habermas and Freire's works by contrasting their ideas as well as by showing their agreements and relating their proposals to the rationality question which is present in the scopes of socialization, teaching and school administration. From the studies proposed, the elements of truth, veracity and character posture pointed by Habermas in order to achieve communicative action, as well as the elements love, hope, humility, trustfulness, faith in the world and in people and the critical thinking of Freire were highlighted as being requirements for the establishment of a true and liberating dialogue. In addition, the way they see the world and history shows that the human being is understood as being a historic subject, provided with language skills and actions and, therefore, capable of changing his world, which is also historic and, consequently, trained and not determined though. Through this work, it was possible to evaluate that the elements brought by Freire and Habermas can help on developing a solidarity environment in the schools, which would replace competitiveness and individualism, and also help on promoting the type of teaching on which educators and students

can teach and learn at the same time, by building together their learning contents: a school at which the administration is effectively democratic, built both with and for everyone.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA RACIONALIDADE	17
2. MODERNIDADE E NEOLIBERALISMO	39
3. A RACIONALIDADE	63
4. A AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS	83
5. A DIALOGICIDADE EM FREIRE	125
6. A AÇÃO COMUNICATIVA E A DIALOGICIDADE: ESPECIFICIDADES E CONVERGÊNCIAS	155
7. REPENSANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA A PARTIR DAS AÇÕES COMUNICATIVA E DIALÓGICA – CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	179

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO I: Tipos Puros de Interações Mediadas Linguisticamente	119
QUADRO II: Perspectivas Escolares e Tipos de Racionalidade	175

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é um estudo teórico decorrente de inquietações nascidas do campo teórico e confrontadas na prática pedagógica.

Durante a realização do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, desenvolvi projetos de Iniciação Científica, realizados a partir do referencial dos teóricos de Frankfurt, mais especificamente os pressupostos da Teoria Crítica.

Apresentados sobretudo por Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, que aplicaram em seus ensaios a força do pensamento crítico para analisar a racionalização em relação com os processos do capital dentro do sistema econômico, conectando valores da economia capitalista às deformações do mundo cotidiano, seus estudos ressaltavam as ameaças de desaparecimento do sujeito, da transformação da arte em entretenimento e das possíveis conseqüências sobre a formação cultural e a emancipação da humanidade.

Seus escritos pautam-se na filosofia da consciência, procurando explicar como o capitalismo atinge as forças produtivas e, simultaneamente, as forças de resistência subjetiva. Colocam a razão instrumental enquanto categoria do processo histórico universal da civilização, explicando a reprodução cultural desde o ponto de vista da coisificação.

Meu primeiro trabalho, intitulado “*O texto artístico na cibercultura: escritas coletivas?*” procurou investigar as manifestações artísticas numa modernidade atravessada pela ação da técnica - a atual “sociedade administrada”. Ressaltou que, diante das inovações tecnológicas da atualidade, o espaço cibernético é visto como fonte de novas possibilidades de arte e de conhecimento, o que coloca em risco uma verdadeira formação cultural, que possa permitir a emancipação da humanidade.

A segunda investigação, “*Educação Aberta e a Distância: um estudo dos conceitos*”, tinha por objetivo investigar e analisar as práticas de educação a distância que aparecem, nos dias de hoje, como uma nova forma de produção de conhecimento, podendo contribuir para a animação de uma nova economia do saber, mas também criar uma cultura nômade, que, por conta da onipresença e da simultaneidade, modifica as coordenadas espaço-temporais e corre o risco de converter-se em “semi-formação”¹.

¹ Conceito apresentado por Adorno em sua *Teoria da Semicultura*; compreende a análise da crise da formação cultural a partir do movimento social e do próprio conceito de formação cultural. A semiformação cultural – contraparte subjetiva da indústria cultural – converte-se em alienação onipresente. Nesse sentido, a auto-reflexão crítica sobre a semicultura é a única possibilidade apontada pelo autor de manter viva a cultura em nossos dias.

Já o terceiro e último trabalho, “*A Relação entre Teoria e Prática: Para Além das Contribuições da Teoria Crítica*”, demonstra já uma inquietação pessoal quanto ao papel de educadora num contexto marcado por desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, a pesquisa procurou discutir a relação entre teoria e prática a partir de uma retomada da história e da filosofia, apontando as contribuições dos filósofos de Frankfurt, mas indo além, por acreditar que, se por um lado essas obras nos ajudam a entender a crescente dominação causada pela técnica e as muitas dificuldades enfrentadas num “mundo administrado”, por outro, suas idéias nos mantêm imóveis, vivendo à sombra do mundo e da história.

A realização desses trabalhos, que me iniciaram no universo da pesquisa, deu-me a chance de refletir acerca do conceito de racionalidade, sua construção e relação com os sujeitos. Permitiu-me questionar qual o papel da técnica e da tecnologia na sociedade atual, qual a relação estabelecida entre o homem e a mulher e o aparato técnico e quais os limites de uma filosofia da consciência.

Mas não modificaram em mim, apesar das teorias estudadas, a vontade de continuar acreditando na mudança, a fé na atuação dos homens e mulheres que constroem seu mundo e a esperança que insiste em não calar. Essa confiança, ainda tímida, fortaleceu-se na participação do projeto Comunidades de Aprendizagem, um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com o CREA (Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), da Universidade de Barcelona/Espanha, e que vem sendo implementado no Brasil desde julho de 2003, visando uma transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseando-se na aprendizagem dialógica, mediante uma educação participativa da comunidade.

Estava saindo de leituras de Bourdieu, Foucault, Adorno e Horkheimer. Carregava comigo uma vontade de mudança que permanecera até então calada, imobilizada pelas teorias da impossibilidade e a experiência vivida dentro deste projeto, mais especificamente dentro da Biblioteca de uma escola de periferia de São Carlos, enquanto uma voluntária da atividade de *Biblioteca Tutorada*, tornou possível a compreensão de que a filosofia da consciência, que prevê a ação de um sujeito solitário, não basta para explicar as ações realizadas pelos sujeitos em suas interações.

Essa atividade, inserida no Projeto Comunidades de Aprendizagem, e da qual comecei a participar, conta com a presença de familiares, crianças, adolescentes e voluntários/as do próprio bairro na orientação de leitura, escrita, estudos e pesquisa. Tudo é feito para potencializar a aprendizagem dos/as participantes. Todos/as compartilham saberes e aprendizagens, criando uma rede de solidariedade que se mantém a partir das interações e da ação de cada um/uma, pensando no bem do coletivo e não na consciência individual e solitária.

Essa vivência me permitiu uma ressignificação da teoria a partir da prática e me levou a atuar junto ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) a partir de março de 2004. Minha participação neste grupo, que trabalha com pesquisa e ação para a superação das desigualdades, me colocou frente a outros projetos que fortaleceram em mim a vontade de investigar uma possível reelaboração da racionalidade tal como se apresenta. Também me proporcionou o contato com Freire e Habermas, autores que indicam possibilidades nesta direção.

Desse modo, pensando que os estudos situados no campo da educação e, mais especificamente os da área de metodologia de ensino, precisam buscar caminhos, encontrar saídas e alternativas que possam ajudar a reinventar a escola, que possam auxiliar na elaboração de um novo tipo de racionalidade e de uma nova educação, buscando autores/as e teorias que não só denunciem a realidade opressora, mas que tragam propostas significativas de mudanças da sociedade, comprometendo-se com a construção de uma outra realidade é que trazemos para esta pesquisa as contribuições de Habermas e Freire. Por os considerarmos, ainda que de forma diferenciada, essenciais para a discussão da problemática educacional na contemporaneidade.

A construção de Jürgen Habermas, ainda que não relacionada diretamente à educação, constitui uma das mais importantes formulações filosóficas da Europa na atualidade, pois que busca refletir sobre a crise da civilização contemporânea e apontar caminhos alternativos para a construção de uma sociedade mais humana e emancipada. Sua análise crítica da realidade moderna recai sobre o tipo de racionalidade que impera nos sistemas econômico, político e cultural e que reduz o espaço de comunicação entre as pessoas e acaba por colonizar o mundo da vida.

Sua proposta de atualização da Teoria Crítica da sociedade está expressa na *Teoria da Ação Comunicativa* e converge para o esforço de reabilitar o mundo da vida para superar a alienação humana, mostrando que a racionalidade é mais ampla que a razão moderna e que, portanto, pode ser reconstruída através de um processo de aprendizagem coletiva.

A obra de Paulo Freire, por sua vez, destaca-se neste trabalho por estar inserida no contexto latino-americano e trazer inúmeras contribuições para a pedagogia mundial. Freire foi um dos primeiros a problematizar os desafios concretos em direção à transformação de uma realidade opressora e, por sua coragem e sua postura coerente, sua proposta emerge da realidade social latino-americana e passa a agrupar inúmeros líderes, intelectuais e educadores de todo o mundo.

Seus escritos nos ajudam a pensar sobre a escola diretamente e nas possibilidades de mudança dessa instituição que até hoje continua a marginalizar e a segregar aqueles que a ela não se adaptam. Sua proposta dialógica contribui não só para repensarmos a racionalidade na sociedade moderna, mas como fazê-lo também na escola, através da educação.

Por isso, considerando as questões aqui apresentadas, este trabalho desenvolve-se em torno dos conceitos de dialogicidade, racionalidade e ação comunicativa, na tentativa de responder a seguinte questão de pesquisa:

Que elementos os conceitos de ação comunicativa de Habermas e de ação dialógica de Freire oferecem para repensarmos a racionalidade técnica a partir destes dois tipos de ação na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s?

Para responder a esta pergunta, este trabalho procurou analisar o conceito de dialogicidade a partir de obras de Paulo Freire e o conceito de ação comunicativa a partir de trabalhos de Habermas; destacar, a partir das obras estudadas, as especificidades de cada autor e as convergências de idéias, e verificar como a racionalidade técnica pode ser repensada a partir da ação comunicativa e da ação dialógica, na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s.

Dessa maneira, foram selecionadas obras e textos pertinentes à temática. Vale ressaltar, quanto à abordagem dos conceitos centrais da pesquisa, as obras escolhidas como referência para o estudo.

Sobre o conceito de racionalidade e ação comunicativas, esta pesquisa tomou por base, prioritariamente, a *Teoria da Ação Comunicativa* (1987), de Jürgen Habermas, por ser ela reconhecida mundialmente como a construção de maior relevância do autor. Nela, o resultado é a proposição mais explícita já feita da filosofia da comunicação de Habermas e da estrutura dupla do modelo de sociedade (sistema e mundo da vida) que ela aplica. Em tal obra, Habermas apresenta uma grande sinopse de toda uma tradição sociológica, a partir da qual o

autor desenvolve a sua própria teoria, em resposta às possibilidades e limitações dos construtos apresentados até então.

Neste breve estudo que aqui apresento, de certo não consegui capturar toda a riqueza de um livro que se estende por mais de mil e cem páginas, mas penso que consegui delinear seus contornos mais importantes, especialmente no que diz respeito aos conceitos sobre os quais me propus estudar. A título de leitura de apoio para compreender a obra central utilizada na pesquisa, apoiamo-nos, ainda, em outras obras do autor, a saber, *Ciência e Técnica como Ideologia* (2002), *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade* (2004), *Verdade e Justificação* (2002), *Ação Comunicativa e Razão sem Transcendência* (2003) e *Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos e Estudios Prévios* (1984).

Para trabalhar com o conceito de dialogicidade, de Paulo Freire, destaquei a análise da *Pedagogia do Oprimido*, por apresentar, pela primeira vez, a idéia freireana de dialogicidade, e também por sua importância e por seu reconhecimento mundial, na discussão das problemáticas da educação. A ela uniram-se os estudos de *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, *A Sombra desta Mangueira* e *A Educação na Cidade*.

Certamente não pudemos deixar de considerar que os conceitos apresentados por estes dois autores fazem parte de uma realidade histórica e de uma construção teórica próprias da modernidade, assim como as questões apresentadas acerca da escola e da racionalidade técnica. Portanto, fez-se necessária, também, a apresentação deste contexto a partir do qual emergem os conceitos centrais deste trabalho e a problemática educacional, bem como uma retomada histórica da racionalidade, que nos permitiu entender seu nascimento, desenvolvimento e efetivação na atualidade. Para apresentar essa discussão, foram utilizados tantos outros autores que puderam nos auxiliar no debate e no entendimento do tema aqui proposto. Cada um deles/as, porém, será mais bem apresentado nos capítulos específicos.

Para desenvolvimento da temática investigada, o trabalho está estruturado em sete capítulos. No primeiro, procuramos situar o tipo de racionalidade presente na educação escolar, para melhor localizar nosso objeto de pesquisa.

O segundo capítulo está dedicado ao contexto a partir do qual emerge a problemática da racionalidade e das questões escolares abordadas no primeiro, ou seja, a modernidade e, também, o neoliberalismo. No terceiro capítulo, abordamos a história dos conceitos de razão e de racionalidade, procurando situá-la desde seu nascimento, na filosofia, até as concepções contemporâneas correspondentes à sociologia.

Já no quarto capítulo, abordamos a Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas. Apresentamos sua tentativa de reconstrução da racionalidade, a partir das elaborações de Weber, as diferenças entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa, e a ação comunicativa propriamente dita.

No quinto capítulo, nos dedicamos às construções de Paulo Freire acerca do conceito de dialogicidade. Destacamos sua concepção de mundo e de educação a partir de uma pedagogia entendida enquanto prática de liberdade, sua idéia de dialogicidade, e as conseqüências da ação dialógica e da ação anti-dialógica para homens e mulheres.

No sexto capítulo, ressaltamos as especificidades de cada autor, as convergências de idéias e suas contribuições para a construção de uma situação ideal de comunicação ou de diálogo, que permita o nascimento de uma escola efetivamente para e com tod@s.

Por fim, no sétimo e último capítulo, procuramos responder à questão de pesquisa, e trazer sugestões para a construção de uma nova racionalidade na escola, formuladas a partir dos conceitos de Habermas e de Freire estudados, procurando apontar caminhos tanto para o campo do ensino como o da administração escolar.

1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA RACIONALIDADE

“Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira”

(J. C. Libâneo)

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana essencial para a existência e o funcionamento de todas as sociedades. Não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade. A educação não é apenas exigência da vida em sociedade, mas os processos através dos quais os indivíduos adquirem conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo de acordo com suas necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais (LIBÂNEO, 1994).

Essa definição de educação, que vem ao encontro de nosso entendimento, nos apresenta a prática educativa enquanto fenômeno fundamental para o desenvolvimento do ser humano e das sociedades em geral. Entende a educação como atividade essencial para a existência do mundo e dos homens e mulheres que nele vivem. Faz-nos pensar sobre qual o papel da escola na sociedade. Enquanto instituição responsável pelos processos de educação formal nas sociedades modernas, qual tem sido sua função na contemporaneidade? Como atua e para quê serve a educação escolar?

De certo que muitos autores/as já procuraram responder a esta questão. De acordo com Libâneo (1994), o processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e pelo ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social, por isso a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, estabelecido de acordo com as demais práticas sociais.

Para Gómez & Sacristán (1998), a educação cumpre uma iniludível função de socialização, entendendo-a como um processo de aquisição, por parte das novas gerações, das conquistas históricas da humanidade e também enquanto um processo de educação, que

conduziu aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas.

Estes autores explicam que, nestas sociedades, a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja função é atender e canalizar o processo de socialização. Assim, a função da escola aparece puramente conservadora, pois diz respeito à reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos/as alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. (GÓMEZ & SACRISTÁN, 1998, p.14)

De qualquer forma, os autores alertam para o fato de que o processo de socialização das novas gerações nem é tão simples, nem pode ser caracterizado de modo linear ou mecânico, nem na sociedade, nem na escola, pois o equilíbrio da convivência nas sociedades requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola.

Dentro desse complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, é preciso aprofundar a análise para compreender quais os objetivos explícitos do processo de socialização e quais os mecanismos ou sob qual razão eles ocorrem. Nessa direção, os autores Gómez & Sacristán (ibid.) indicam que para todos os autores e correntes da sociologia da educação o objetivo básico e prioritário da socialização dos/as alunos/as na escola é prepará-los/as para sua incorporação no mundo do trabalho.

Para eles, desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura no mundo do trabalho. Na verdade, as discrepâncias entre os enfoques teóricos surgem quando se trata de definir o que significa a preparação para o mundo do trabalho, como se realiza esse processo e que conseqüências se têm: promover a igualdade ou reproduzir e reafirmar as desigualdades sociais.

De toda maneira, consideram importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer, nas novas gerações, o desenvolvimento não só, nem principalmente, de

conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento, que deverão ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho.

A segunda função do processo de socialização na escola, indicada por Gómez & Sacristán (*ibid.*), diz respeito à formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. A escola deve preparar as crianças para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana. Isso significa dizer que a escola, ao preparar para a vida pública nas sociedades democráticas, governadas pela implacável lei do mercado no âmbito econômico, precisa, necessariamente, assumir as contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas.

O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola. O mundo da economia parece requerer, tanto na formação de idéias como no desenvolvimento de disposições e condutas, exigências diferentes às que demanda a esfera política numa sociedade formalmente democrática na qual todos os indivíduos, por direito, são iguais perante a lei e as instituições. (GÓMEZ & SACRISTÁN, 1998, p.15)

Assim, a escola transmite e consolida, seja explícita ou implicitamente, valores como o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de esforços individuais etc. Mas como bem lembram Gómez & Sacristán (*ibid.*), esse processo não é linear, nem automático. Tampouco está isento de contradições e resistências.

Esses autores explicam que, a partir de uma perspectiva idealista, habitualmente hegemônica na análise pedagógica do ensino, geralmente se descreveu a escola e suas funções sociais (processo de socialização das gerações jovens) como um processo de inculcação e doutrinação ideológica. Dentro dessa interpretação, a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante mediante um processo mais ou menos aberto de transmissão de idéias e comunicação de mensagens e de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Assim, os/as alunos/as assimilam os conteúdos do currículo e interiorizam mensagens que prevêm a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente.

Essa interpretação do processo de socialização deve-se à primazia da filosofia idealista e da psicologia cognitiva como bases prioritárias da teoria e da prática pedagógicas. Porém, a influência crescente da sociologia da educação e da psicologia social no terreno pedagógico provocou a ampliação do foco de análise, a partir do que Gómez & Sacristán (1998) consideram possível compreender que

(...) os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem também, e preferencialmente, como consequência das práticas sociais, das relações sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional. Os/as alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. (GÓMEZ & SACRISTÁN, *ibid*, p.17)

Além disso, Gómez & Sacristán (1998) lembram que normalmente o conteúdo oficial do currículo serve enquanto aprendizagem acadêmica para que os alunos/as passem nos exames, enquanto a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica, configura representações e pautas de conduta que vão além da sala de aula e da escola e induz uma forma de ser, de pensar e de agir.

Se pensarmos, portanto, que a função da escola se restringe ao processo de socialização de seus alunos, dividindo-se em três frentes: reprodução cultural, preparação para o mundo do trabalho e preparação para a atividade de cidadãos/ãs, veremos, como também apontam Gómez & Sacristán (*ibid.*), um processo bastante complexo e marcado por inúmeras contradições.

No que diz respeito à reprodução cultural, não podemos deixar de lembrar que a escola é uma instituição humana e, por isso, marcada por inúmeras interações e conflitos. Se por um lado há a vontade de manter a ordem, a disciplina e o controle, por outro há sempre uma força de resistência, ainda que disfarçada e aparentemente nula. Nas palavras de Gómez & Sacristán,

(...) o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar. (GÓMEZ & SACRISTÁN, 1998, p. 19)

Isso significa dizer que, embora a escola tente muitas vezes reproduzir as relações e interações vividas na sociedade, esse não é um processo linear e constante, mas depende também das ações dos sujeitos que na escola se encontram, de suas escolhas pela aceitação ou pela resistência à reprodução.

Quanto à preparação para o mundo do trabalho, os autores Gómez & Sacristán (1998) nos lembram que a simplificação e especialização do trabalho autônomo nas sociedades pós-industriais estabelecem para a escola demandas plurais e contraditórias no processo de socialização. De acordo com seu pensamento, a escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para atender as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático e as exigências do mundo do trabalho autônomo. Isso porque para o primeiro caso exige-se disciplina, submissão e padronização e, no segundo, iniciativa, risco e diferenciação.

Esse fato nos mostra que a escola enfrenta um processo de socialização com demandas diferenciadas e contraditórias no âmbito econômico. A escola oferece um mundo de relações que corresponde, em grande medida, com o mundo das empresas e das instituições burocráticas, mas que está bastante distante de outros âmbitos da economia.

Também no que diz respeito à formação do cidadão para intervenção na vida pública, a escola oferece uma formação contraditória. Se pensarmos no que a sociedade requer para seu funcionamento político e social e no que se exige para a esfera econômica, veremos diferentes exigências de formação. No primeiro caso, fala-se numa participação ativa e responsável de todos os cidadãos/ãs que são considerados por direito como iguais e, no segundo aspecto, a escola induz à submissão disciplinada e à aceitação das desigualdades sociais.

Mas, como afirmam Gómez & Sacristán (ibid.), também faz parte dos processos de socialização aceitar a contradição entre aparências formais e realidades factuais. Sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social.

Assim, muitas vezes a escola cumpre a função de reproduzir as relações existentes na sociedade – uma função que, aos nossos olhos, não deveria ser a razão da existência da escola. Contudo, apesar da veracidade da argumentação sociológica sobre o caráter reprodutor da educação, os autores Gómez & Sacristán (1998) apresentam uma função da escola que, ao

menos teoricamente, parece ultrapassar a função reprodutora e, para nós, deveria ser o papel principal desta instituição: a função educativa da escola. Esta ultrapassa o modelo de reprodução na medida em que se apóia no conhecimento público, ou seja, na filosofia, na ciência, nas artes etc, e provoca o desenvolvimento do conhecimento privado de cada aluno/a, gerado a partir da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história. Nas palavras dos autores,

O conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as conseqüências do complexo processo de socialização reprodutora. A vinculação iniludível e própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza. (GÓMEZ & SACRISTÁN, 1998, p.22)

Segundo as elaborações de Gómez & Sacristán (1998), a influência que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização das gerações mais jovens deve sofrer a *mediação crítica da utilização do conhecimento*, em virtude de suas necessidades, sejam elas econômicas, políticas ou sociais. Na verdade, a escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens dessa influência, seus mecanismos, intenções e conseqüências, além de oferecer um debate público para indivíduo e sociedade sobre os processos de reprodução. De acordo com seu pensamento, a função da escola é justamente utilizar o conhecimento para melhor compreender os mecanismos de socialização.

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante - , o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. (GÓMEZ & SACRISTÁN, *ibid.*, p. 22)

O conhecimento aparece, aqui, como um elemento racional através do qual é possível analisar na escola a complexidade que o processo de socialização adquire em cada época, comunidade ou grupo social, assim como os mecanismos de imposição da ideologia dominante.

Mas ainda que pensada como processo de socialização, seja para incorporação no mundo do trabalho, formação para atuação na vida pública ou mesmo para mediação crítica do conhecimento, pensamos que a função da escola se coloca a partir de cada contexto e cada época histórica. É construída pelos homens e mulheres de seu tempo, de acordo com suas necessidades e exigências sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, pensando na função da escola atual, contemporânea e moderna, vale destacar o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, por se tratar esse documento de uma contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países. Tal relatório, conhecido como "*Relatório Jacques Delors*", iniciado em 1993, foi concluído em 1996, com a contribuição de especialistas e educadores/as de todo o mundo, o que o torna indispensável diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais pelas quais estamos passando.

A Comissão defende a idéia de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida, e não somente dentro do sistema educacional, que se inicia no seio da família, mas, também, ao nível da educação básica, desenvolvendo aptidões como criatividade e postura diante do conhecimento que podem ou não se tornar realidade.

Entretanto, a Comissão não desconsidera a importância do sistema educativo. Pelo contrário, acredita que este é responsável por construir as competências que farão com que cada um continue a aprender. Nesse sentido,

O que a comunidade mundial subscreveu em Jomtien foi a oferta universal de uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade. (DELORS, 1996, p.126)

Para tornar possível essa realidade, é necessário repensar as relações entre os estabelecimentos educativos e a sociedade. A seqüência dos níveis de ensino devem ser menos lineares, alternando períodos de estudo com períodos de trabalho, na tentativa de diversificar os percursos educativos para corresponder às necessidades dos alunos e de suas vidas econômica e social. A educação básica, portanto, é essencial na medida em que inicia e estabelece um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos. Para a comissão, a educação básica caracteriza-se como

um indispensável passaporte para a vida, que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na

construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades, quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não-escolarizadas que trabalham. (p.125)

As necessidades educativas apontadas como fundamentais pelos órgãos internacionais, dizem respeito a todas as pessoas (crianças, adolescentes ou adultos), mas apesar dos esforços e avanços para que todos tenham acesso ao ensino básico, ainda são muitos os marginalizados. De acordo com as Nações Unidas (2006), há mais de 770 milhões de adultos analfabetos no mundo, e mais de 100 milhões de meninos e meninas que nunca freqüentaram a escola.

Esses dados mostram o quão ineficiente tem sido nosso sistema educacional, o quão marginalizadoras e segregadoras têm se mostrado nossas escolas. Apontam a urgência de, não só aperfeiçoar os sistemas educativos existentes, mas fazer uso de novos modelos para atender aqueles que não têm acesso à educação básica, permitindo sua interação com o conhecimento e a possibilidade de uma formação de qualidade.

No Brasil, de acordo com o INEP (2003), 55% dos estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com o período de escolarização. E no que diz respeito aos países em desenvolvimento, como é o caso do nosso país, as orientações do Relatório Jacques Delors (1996) vão no sentido de não nos contentarmos com o nível atual de educação mas, antes, a nos esforçarmos para fazer mais, pois *"...o direito à educação e à igualdade de acesso para todos exige a implicação de diferentes categorias de atores a vários níveis."* (p.127).

Em nosso entender, a função da escola não se caracteriza somente pela preparação para o mundo do trabalho, ou para a participação na vida pública, ou mesmo para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, ainda que este nos pareça ser o elemento de maior importância. A função da escola é tudo isso, mas não só. É também, como nos mostra o Relatório para a UNESCO, preparar o nascimento de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida, fornecer base sólida para outras aprendizagens e ser ainda um passaporte. Um passaporte que forneça aos meninos e às meninas, aos homens e às mulheres, os instrumentos necessários para pensar e agir sobre o seu mundo, para fazer escolhas, propor mudanças e construir alternativas. Mas isso tudo a escola não tem feito.

O número de crianças e adultos ainda marginalizados dos processos formais de ensino é vergonhoso. O acesso à escola tem sido reduzido à presença na sala de aula, e muitas vezes não diz respeito à aprendizagem de conteúdos necessários à sobrevivência na sociedade. Crianças entram e saem da escola sem saber ler e escrever minimamente bem. Os adolescentes não têm perspectivas de continuação dos estudos, nem tampouco de um trabalho digno, e os adultos/as que já foram marginalizados/as enquanto jovens estão ainda mais distantes da escolarização.

Mas, por que isso tem acontecido? Por que a escola não tem cumprido seu papel? Será que não temos bons professores/as? Os/as alunos/as não têm vontade de aprender? O gerenciamento das escolas é ruim?

De certo que temos problemas relacionados à formação de professores/as, e muitas vezes os/as alunos/as não têm estímulo ou vontade para aprender, e possivelmente muitas administrações escolares não ajudam para um melhor funcionamento da escola, mas não consideramos que estes problemas sejam desencadeadores da atual situação da educação. Aos nossos olhos, há uma lógica posta para toda a sociedade e, também para a escola, que acaba por desvirtuar a verdadeira vocação da educação. Um tipo de racionalidade que pensa os melhores meios para se atingirem os fins desejados, e que Weber (1964) chamou de *racionalidade instrumental*.

Este modelo de razão, pensado a partir do sistema capitalista, tem imperado em praticamente todos os âmbitos da vida humana, alienando e despersonalizando os sujeitos, colocando tudo e todos/as sob a égide do mercado. E com a escola não é diferente. A didática utilizada nas salas de aula, os modelos de ensino, a própria construção do currículo e até mesmo as teorias de administração escolar seguem as exigências da racionalidade técnica.

Para melhor entendermos a presença deste modelo de racionalidade na instituição escolar, vale apresentar algumas considerações quanto à construção das abordagens do ensino e, também, quanto às construções acerca dos modelos de gestão escolar.

No primeiro caso, quando falamos de didática ou do ensino, propriamente dito, é requisito indispensável tratar do conceito de aprendizagem. A teoria e a prática didáticas necessitam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, que possa abranger as diferentes manifestações de aprendizagem e também ser capaz de explicar a complexidade dos fenômenos de aprendizagem na sala de aula, em condições normais da vida cotidiana.

De acordo com Gómez & Sacristán (1998), diferentes teorias psicológicas oferecem uma explicação mais ou menos convincente dos processos subjetivos de aprender a realidade,

assim como dos modos e estratégias de interação sobre ela. Para eles, a didática como ciência, como arte e como práxis necessita apoiar-se em alguma teoria psicológica da aprendizagem, embora não se possa realizar uma transferência mecânica dos princípios psicológicos para as determinações normativas da didática.

Assim, esses autores se propõem a analisar as derivações didáticas que podem ser extraídas das teorias de aprendizagem mais significativas, apresentando dois amplos enfoques: as *teorias associacionistas*, de condicionamento e de E-R, dentro das quais se tem o condicionamento clássico e o condicionamento instrumental ou operante; e as *teorias mediacionais*, dentro das quais se encontram autores como Vigotsky, Piaget, Ausubel e Gagné, e que podem ser divididas em: aprendizagem social, teorias cognitivas e teoria do processamento de informação.

O critério escolhido pelos autores para esta classificação é a concepção intrínseca da aprendizagem. O primeiro grupo concebe este como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas. O segundo grupo, por sua vez, considera que em toda aprendizagem há intervenção da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas.

Procurando analisar as derivações didáticas dos diferentes enfoques, Gómez & Sacristán (*ibid*) apontam que as teorias do condicionamento baseiam-se no seguinte princípio: “o homem é o produto das contingências reforçantes do meio” (p.29). Assim, o objeto da ciência psicológica, nesta perspectiva, é conhecer tais contingências e controlar, na medida do possível, seus efeitos reforçantes para a conduta humana.

Para os autores, esta concepção do homem norteia as aplicações pedagógicas e didáticas de seus princípios de aprendizagem. A educação se transforma numa simples tecnologia para programar reforços no momento oportuno. Pauta-se, exclusivamente, numa racionalidade técnica, instrumental. Vale lembrar, no entanto, que em sua história, cada indivíduo constrói certas pautas ou esquemas de percepção, de valorização e de comportamento que oferecem, no mínimo, resistências mais ou menos férreas a qualquer modificação e transformação programadas desde fora.

Embora não se possa negar a importância das diferentes teorias do condicionamento e aprendizagem para a compreensão dos fenômenos de aquisição, retenção, extinção e transferência de determinados tipos simples de aprendizagem, no momento em que a estrutura interna se complica e se organiza como efeito das aprendizagens sucessivas, a relação

estímulo-resposta se diversifica, ao estar mediada por variáveis internas que o organismo foi construindo e continua modificando.

As teorias mediacionais, por outro lado, englobam diversas teorias psicológicas e, apesar de importantes e significativas diferenças entre elas, podem ser agrupadas num mesmo conjunto, por coincidirem em pontos fundamentais:

- a importância das variáveis internas;
- a consideração da conduta como totalidade;
- a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna.

Dentro deste grupo, destacam-se a corrente da Gestalt ou Teoria do Campo, as contribuições da psicologia genético-cognitiva, da qual fazem parte *Piaget* e *Ausubel*, a psicologia genético-dialética, na qual encontramos o pensamento de *Vigotsky*, e a teoria do processamento de informação, formulada, entre outros, por *Gagné*.

De acordo com as elaborações de *Gómez & Sacristán* (ibid.), as derivações da corrente da Gestalt ou teoria do campo supõem uma reação contra a orientação mecânica do associacionismo condutista. Consideram a conduta enquanto uma totalidade organizada, e alertam para o fato de que a compreensão parcelada e fracionária da realidade deforma e distorce a significação do conjunto. Tão importante ou mais do que entender os elementos isolados da conduta é a compreensão das forças que rodeiam os objetos, as relações que os ligam e que definem seu comportamento.

A partir desta perspectiva, a aprendizagem é um processo de atribuição de sentido, de significado, às situações em que o indivíduo se encontra. O indivíduo não reage de forma cega e automática aos estímulos e pressões do meio, mas reage à realidade tal como a percebe subjetivamente. Ainda assim, a racionalidade que pode ser percebida a partir desta teoria continua sendo a racionalidade técnica, uma vez que, seguindo essa linha de raciocínio, o/a professor/a planeja os melhores meios para que os conteúdos de ensino tenham significado para o/a aluno/a, podendo assim chegar à aprendizagem.

Quanto à psicologia genético-cognitiva, esses mesmos autores a apontam como esclarecedora do funcionamento da estrutura interna do organismo como mediadora dos processos de aprendizagem. As estruturas cognitivas são os mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio; são o resultado de processos genéticos. Não surgem num momento sem algum motivo, nem são o princípio imutável de todas as coisas. Também

se constroem em processos de troca, por isso essas posições são denominadas como construtivismo genético.

Sob esta perspectiva, o conhecimento não é nunca uma cópia da realidade, mas uma elaboração subjetiva que desemboca na aquisição de representações organizadas do real e na formação de instrumentos formais de conhecimento. O conteúdo e a forma são uma decisiva distinção psicológica para as formulações normativas da didática. Gómez & Sacristán (1998) explicam que ao distinguir os aspectos figurativos (conteúdos) dos aspectos operativos (formais) e ao subordinar os primeiros aos segundos, Piaget (um dos principais representantes dessa corrente) estabelece as bases para uma concepção didática baseada nas ações sensório-motoras e nas operações mentais (concretas e formais), a partir das quais o conhecimento, que pode se aprofundar nas transformações do real, é resultado não dos objetos, mas da coordenação das ações que o indivíduo exerce ao manipular e explorar a realidade objetiva.

De acordo com Elboj et al (2002) o modelo construtivista é, sem dúvida, o mais conhecido e que prevalece na atualidade. Nesta concepção de aprendizagem, a ênfase está posta no estudante e no processo de aprendizagem. É dada ao aluno/a a oportunidade de construir novas aprendizagens e de conhecer a partir da experiência e da própria investigação. Assim, cada criança constrói diferentes significados, influenciados por seus conhecimentos prévios e seu entorno. O/a professor/a, por sua vez, investiga diferentes maneiras de construir significados e as melhores formas de intervir para melhorar essa construção.

A racionalidade aqui, mais uma vez, apresenta-se como técnica e instrumental, pois leva em consideração os melhores caminhos para o desenvolvimento individual de cada criança, entendendo que os objetos e o mundo terão significados diversos para cada uma delas, de acordo com seus conhecimentos prévios e sua realidade. Na escola, muitas vezes isso aparece como respeito à diversidade e ao ritmo de cada sujeito, mas não se levam em conta as desigualdades de contexto dos/as alunos/as, o que acaba por gerar o aumento dessas mesmas desigualdades.

No que diz respeito à psicologia genético-dialética, Gómez & Sacristán (ibid.) destacam a primeira proposição a ser considerada: a concepção dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a psicologia construída sob a orientação dos princípios psicológicos do materialismo dialético, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento, que não é, aqui, um simples desdobramento biológico, mas o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído.

Para compreender o fenômeno da aprendizagem nesta perspectiva, Gómez & Sacristán (1998) consideram necessário levar em consideração o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias, o que implica considerar o grau de complexidade alcançado pelas estruturas funcionais do cérebro. Na perspectiva didática, o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e flexível intervalo.

Esta é uma das contribuições mais significativas de Vigotsky (1988), quando ele lança mão de uma nova teoria: a teoria da área de desenvolvimento potencial, a partir da qual se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podendo se limitar a um único nível de desenvolvimento, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. De acordo com Vigotsky (ibid.), a área de desenvolvimento potencial nos permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Partindo desse ponto de vista, Vigotsky (ibid.) diz que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento e a tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Elboj et al. (2002) explicam que a perspectiva sociocultural de Vigotsky ressalta, por um lado, a relação entre o cognitivo e seu entorno social e, por outro, a proposta de transformar o entorno para provocar um desenvolvimento cognitivo. No entanto, o que vem acontecendo em muitas reformas educacionais em todo o mundo, é basear a educação somente no primeiro dos princípios, optando por adaptar o currículo ao contexto, conduzindo à adaptação dos conteúdos às diversas realidades do alunado e à perpetuação das desigualdades existentes e da situação de exclusão social que sofrem determinados grupos sociais.

Essa corrente da psicologia apresenta, ao menos teoricamente, as bases para a construção de uma outra racionalidade, que se pautem nas interações, no diálogo e na comunicação. Mas, a maneira como ela vem sendo utilizada, coloca-a exatamente na direção

oposta, e mantém a educação sob a égide da racionalidade técnica e instrumental que, em vez de transformar, adapta, e no lugar de promover a máxima aprendizagem de todas as crianças, acaba por perpetuar as desigualdades sociais.

Já no que tange às considerações da aprendizagem como processamento de informação, destaca-se o trabalho de Gagné (1964), a partir do qual ele integra contribuições do modelo condutista, dentro de um esquema fundamentalmente cognitivo, ressaltando a importância das estruturas internas que mediatizam as respostas, conseguindo chamar a atenção da maior parte das investigações no campo da psicologia da aprendizagem e da didática, à medida que pôde estabelecer o diálogo entre neocondutistas e as correntes atuais da aprendizagem cognitiva.

Em seu texto *“Como se realiza a aprendizagem”*, Gagné (ibid.) indica que algumas formas de aprendizagem são mais simples que outras e distingue oito tipos de aprendizagens que, embora formem um contínuo cumulativo e hierárquico, devem ser consideradas como aprendizagens diferentes e assim o fazem Gómez & Sacristán (1998) em sua classificação:

- **Aprendizagem de Sinais:** aprender a responder a um sinal;
- **Aprendizagem estímulo-resposta:** aprendizagem de movimentos precisos nos músculos em resposta a estímulos ou combinações de estímulos muito precisos também;
- **Encadeamento:** conectar numa série duas ou mais associações de estímulos-resposta previamente adquiridas;
- **Associação Verbal:** variedade verbal de encadeamento;
- **Discriminação Múltipla:** conjunto de cadeias de identificação ao discriminar sucessivamente estímulos precisos e respostas específicas;
- **Aprendizagem de Conceitos:** aprender é responder a estímulos como partes de conjuntos ou classe em função de suas propriedades abstratas;
- **Aprendizagem de Princípios:** aprendizagens de cadeias de dois ou mais conceitos, aprendizagem de relações entre conceitos;
- **Resolução de Problemas:** aprendizagem da combinação, relação e manipulação coerente de princípios para entender e controlar o meio, solucionar problemas.

Para Gagné (1964), cada uma das oito variedades de condições de aprendizagem estabelece um tipo diferente de habilidade na pessoa que aprende e essa capacidade adquirida incorpora algum conteúdo identificável, pois as pessoas não aprendem em um sentido geral

ou abstrato, mas em um sentido determinado, que diz respeito a uma performance humana. Assim, um ato de aprendizagem de sucesso constata-se quando o indivíduo pode então fazer algo que não podia executar antes.

Vale ainda destacar a importância dada pelo autor à transmissão verbal, na medida em que esta respeita a lógica do conhecimento e garante a aprendizagem. Nesta perspectiva, a existência dessas capacidades que se apoiam umas nas outras é o que nos fornece a possibilidade de planejar a seqüência do ensino de acordo com as áreas de conteúdo, construindo uma espécie de mapa daquilo que deve ser aprendido, tomando o cuidado para não “pular” nenhuma etapa. O ensino está relacionado ao controle dos fatores externos envolvidos numa situação de aprendizagem. A descrição das condições adequadas à ocorrência dos vários tipos de aprendizagem torna possível a enunciação de princípios gerais de controle dos fatores externos do ensino, relacionados aos tipos de aprendizagem a serem empreendidos.

E, embora a linguagem ganhe destaque nesta perspectiva de aprendizagem, a racionalidade na qual este tipo de ensino está pautado ainda é a racionalidade técnica e instrumental que permite manipular e controlar as condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

De fato, o breve exame aqui apresentado acerca das diferentes teorias da aprendizagem evidencia não só a disparidade de enfoques, como a existência de diferentes concepções de aprendizagem. E isso também nos dá diversas perspectivas de racionalidade no que diz respeito ao ensino. O que vemos, em todas elas, ou ao menos na forma em que vêm sendo “aplicadas”, é uma predominância da racionalidade técnica, que acaba por gerenciar os processos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e da escola.

Ainda assim, há outros fatores que influenciam e muitas vezes determinam o que se constrói ao redor da idéia de ensino e didática numa instituição escolar e, por sua vez, a idéia de racionalidade. O currículo, por exemplo, é certamente um desses fatores, e por isso merece aqui um pouco de nossa atenção.

Segundo Gómez & Sacristán (1998), o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os/as alunos/as e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. E, ainda que o uso do conteúdo do termo remonte à Grécia antiga, só começa a fazer realmente parte da linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas, precisando estruturar-se em passagens e níveis.

Surge como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma seqüência na escolarização. A complexidade do sistema escolar, freqüentado por muitos alunos/as, precisa organizar-se e, servindo a interesses sociais com conseqüências tão decisivas, inevitavelmente este tende a ser controlado, uma vez que implica a idéia de regular a distribuição do conhecimento.

De acordo com Geraldi (1994), a bibliografia acerca de currículo que circulava na década de 70 no Brasil dava conta de uma concepção de currículo vinculada ao paradigma técnico-linear, presidida pela lógica do controle técnico. Uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades curriculares que definem disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos.

Esse paradigma, explica Domingues (1986, *apud* Geraldi, *ibid*), centra a discussão curricular na definição dos objetivos educacionais. É essencialmente prescritivo, e busca o controle de sua execução. Seus autores, entre os quais podem-se destacar Tyler, Taba, Popham e Baker, inspiraram-se em Taylor e propuseram o transplante dos princípios da administração científica para a escola e para o currículo.

No Brasil, a influência desse paradigma é mais evidente a partir da década de 70, fase do auge do tecnicismo na política estatal. Mas Domingues (*ibid.*) evidencia que, na mesma época em que a pesquisa educacional brasileira dava como novidade as diretrizes desse paradigma curricular, o pensamento radical norte-americano toma contato com a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, que na época estava exilado. Para Domingues (*ibid.*), a obra de Paulo Freire é catalizadora do movimento que produz a ruptura com o paradigma técnico-linear, pois, no que se refere ao pensamento curricular, os estudos de Paulo Freire representam o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação.

A partir de então, Geraldi (1994) identifica a organização de um movimento de ruptura com o paradigma técnico-linear, iniciado na Primeira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada em Nova York, em 1973, embora tais mudanças não tenham sido refletidas tão rapidamente em contexto brasileiro.

Para Gómez & Sacristán (1998), o cientificismo dos anos 60 e 70 deu primazia ao estudo “objetivo” do que se podia observar e medir, deixando de lado o que era discutível e problemático, ou seja, o conteúdo. Com a intenção de ser mais preciso e analítico, esse discurso subdivide os problemas complexos, desentranha atividades complicadas e oferece visões especializadas, mas parciais, perdendo a visão unitária dos processos e das ações humanas.

Em contrapartida, o discurso pedagógico moderno produziu um certo complexo de culpa ao tratar do tema dos conteúdos. Segundo Gómez & Sacristán (ibid.), os movimentos progressistas, nas últimas décadas, culpam a escola tradicional por reproduzir a cultura dominante e quiseram romper com essa imagem de ensino, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais se diminuía a importância dos conteúdos, ressaltando o valor das relações sociais adequadas para o desenvolvimento da personalidade, a importância de criar um clima propício para o auto-desenvolvimento e o interesse pela experiência do/a aluno/a.

As preocupações psicológicas referentes ao bem-estar dos/as alunos/as, a seu desenvolvimento e às relações com seus/uas professores/as predominaram, na visão de Gómez & Sacristán (1998), sobre o sentido cultural da escolarização e do ensino. As pedagogias tornaram-se “suaves”, invisíveis e psicológicas. Mas essas condições caracterizaram o discurso sobre o pedagógico, construindo currículos formais, atuando sobre a legislação e guias curriculares. A prática real, de fato, mudou bem menos e continua exigindo dos alunos/as aprendizagens que na maioria das vezes não lhes dizem respeito, uma vez que os currículos, na maioria dos casos, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as.

Entretanto, não se pode negar que nos últimos anos as escolas conquistaram grande autonomia no que se refere à sua organização geral e também à organização do currículo. Por meio de seu projeto político pedagógico podem construir alternativas que caminhem ao encontro de suas necessidades. Mas o que temos visto, na realidade, é um projeto que muitas vezes é construído unicamente pela equipe administradora da escola, quando não exclusivamente pela diretora, sem contar com a participação dos demais agentes educativos, sendo, não raramente, deixado numa gaveta apenas para “cumprir ordens”.

Gómez & Sacristán (ibid.) explicam que é preciso, no que diz respeito às questões do ensino, transformar os conteúdos em tema central da didática, juntamente com os outros temas que já são vistos como tais, pois isto implica lutar por uma visão mais ajustada à realidade, mais integradora, e oferecer perspectivas mais completas para os/as professores/as, ampliando o sentido restrito da técnica, uma vez que nenhuma técnica é neutra para quem a recebe, para quem a pratica ou para a mensagem que transmite. O “saber fazer” encontra suas justificativas em critérios que vão além da racionalidade instrumental, da eficácia dos meios, e deve encontrar respaldo em relação aos fins aos quais serve.

Já no que diz respeito ao entendimento da racionalidade a partir da perspectiva da administração escolar e da gestão educacional, vale destacar as análises de Esteves, Pereira & Siano (2005), de Barbosa & Medeiros (2001) e de Freire (1991), a partir das quais é possível

situar a problemática da racionalidade administrativa e evidenciar que suas raízes epistemológicas encontram-se atreladas à racionalidade instrumental.

De acordo com Esteves, Pereira & Siano (2005), a escola como organização ou instituição surgiu na sociedade pelas necessidades de conservação e de desenvolvimento cultural. É através da direção tomada pelo processo educativo na escola que poderemos considerá-la como instituição capaz de favorecer o desenvolvimento, por meio de sua práxis, tanto dos conhecimentos e dos valores considerados válidos, como do processo de construção e produção cultural. A gestão escolar toma corpo, então, quando pensamos em quem orienta a direção deste processo educativo na escola.

Segundo Krawczyk (1999 *apud* Esteves, Pereira & Siano, *ibid.*), a gestão escolar diz respeito às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar, assim como com o caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. Seu papel articulador entre metas, definições políticas e práticas escolares, coloca-a enquanto um espaço de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. Por isso, sua atuação não se esgota no âmbito da escola, mas estende-se à gestão do sistema educativo, incluindo o espaço sociocultural.

A partir desta perspectiva, Esteves, Pereira & Siano, (2005) explicam que a influência dos pressupostos das teorias clássicas, que enfatizavam a eficiência econômica e a racionalidade técnica do modelo burocrático, acabaram por retirar da administração escolar essa ênfase na educação como um todo e deram um relevo especial ao meio do processo, restringindo-a, quase sempre, à qualidade formal do processo educativo.

As autoras ressaltam que, nos anos 60 e 70, a administração escolar funcionou com ênfase na divisão social do trabalho – administração, supervisão escolar e orientação educacional, exercendo um poder coercitivo sobre o corpo docente e discente. Nos anos 80, teve início na escola uma nova estratégia, em nível sociocultural, sublinhando a participação da comunidade. Tratava-se de um novo paradigma organizacional, com a proposta de mobilizar a comunidade interna e externa próxima, através de mais informação, mais inclusão social e cultural, compromisso coletivo, delegação de responsabilidade e descentralização nas decisões, uma contraposição aos modelos de centralização técnico-burocrática da década anterior.

Nesse momento, de acordo com o pensamento de Esteves, Pereira & Siano, (*ibid.*), a expressão gestão escolar cunha-se para designar a ampliação dos conteúdos da área de administração, abrangendo, além da organização do trabalho escolar, a área pedagógica e a democratização do papel do gestor, que se estende para toda a comunidade. Um conceito que

começa a ser experimentado por algumas instituições a partir da democratização da sociedade brasileira, principalmente ao final da década de 80.

Contrariamente a esta visão, Barbosa & Medeiros (2001) vêem a administração escolar hoje enquanto um campo científico que passa por crises profundas e os sintomas dessa crise associam-se aos limites epistemológicos de sua matriz: a administração empresarial. Para estes autores/as, essa crise não é periférica e sua superação não depende somente de um olhar mais apurado ou da revitalização de seus pressupostos, ela exige uma mudança paradigmática interna, de tal modo que possa superar as fronteiras da racionalidade instrumental, de natureza burocrática.

(...) a crise na teoria da administração escolar pode ser compreendida polissemicamente, vejamos os porquês: é uma crise da racionalidade porque a sua razão de existir – produtividade, objetividade e eficiência sistêmicas – está sendo posta em questionamento; é uma crise de legitimação porque a sua razão democrática de ser não se coaduna com a prática que acontece cotidianamente, de forma arbitrária e autoritária. As práticas escolares, principalmente as administrativas, deslegitimam o seu teor democrático; é uma crise de motivação porque os sujeitos escolares, descrentes das possibilidades democráticas, frustram-se nos seus desejos de atuar num espaço escolar democrático, participativo e envolvente. (BARBOSA & MEDEIROS, *ibid*, p.1)

A saída para esta crise é apontada pelo autor e pela autora a partir da possibilidade de romper com o paradigma tradicional instalado na teoria e na prática da administração escolar, pois pensá-la como um campo científico atrelado à administração empresarial significa apresentá-la como uma prática neutra e inofensiva, como caráter de instrumento de controle e exploração na organização do trabalho alheio, o que implica admiti-lo como um campo colonizado, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático. Para Barbosa e Medeiros (2001), a colonização teórica da administração escolar é também consequência de uma prática que se reifica e se aliena cotidianamente e não existe descolonização teórica quando, no nível da prática, continuam-se adotando procedimentos incompatíveis com a democratização e a emancipação dos sujeitos.

Muitas vezes, apesar dos esforços caminharem no sentido contrário, a administração escolar é posta distante do âmbito pedagógico da escola, aquele entendido entre os limites da sala de aula e do domínio do/a professor/a. Barbosa (1997, *apud* Barbosa e Medeiros, *ibid.*), entretanto, acredita que o pedagógico não se limita à sala de aula ou ao/a professor/a, pois se assim fosse, para o/a diretor/a exercer sua função de contribuir para o pedagógico da escola, teria que se anular como diretor/a e tornar-se professor/a. Na verdade, este autor acredita que

o/a diretor/a da escola pode trabalhar, lidar e envolver-se com o pedagógico sem deixar de ser diretor/a.

Na mesma direção, Nóvoa (1999 *apud* Barbosa e Medeiros, 2001) afirma que a análise da escola só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.

No que diz respeito à desvinculação entre o pedagógico e o administrativo na escola, Barbosa e Medeiros (*ibid.*) argumentam no sentido de que o pedagógico relaciona-se fundamentalmente com o trabalho docente e esse fato acaba por provocar uma distinção entre as atividades-meio e as atividades-fim. É de responsabilidade dos/as professores/as, supervisores/as e outros profissionais da educação que lidam mais diretamente com a aprendizagem dos/as educandos/as a realização das atividades-fim, cabendo aos/às diretores/as, secretários/as e demais profissionais que desempenham funções complementares e de assistência aos educandos/as a concretização das atividades-meio.

Dessa forma, o conceito de administração tem como objeto central de sua prática a racionalização e a utilização de recursos para realização de fins, um conceito fundamentado nos pressupostos da racionalidade instrumental e que mantém inalterados os mecanismos de burocratização, dominação e manipulação entre os sujeitos. Essa perspectiva, na visão de Barbosa e Medeiros (*ibid.*), faz do/a diretor/a escolar um/a profissional que lida com a operacionalização das decisões advindas dos órgãos superiores e das possíveis decisões no interior da escola, sem poder participar do pedagógico da escola. Trata-se de um/a diretor/a técnico/a, fiscalizador/a e implementador/a dos interesses estatais na escola, que se distancia do pedagógico porque é atribuída a ele/a a responsabilidade última de cumprir e gerenciar as atividades-meio.

Por outro lado, quando a administração tenta participar do âmbito pedagógico da escola, acaba, muitas vezes, por implementar medidas alheias à realidade de seus professores/as e alunos/as, exatamente porque é engolida pela urgência das resoluções administrativas e burocráticas da escola, não tendo tempo, sequer, de ouvir a comunidade educativa.

Quanto a isso, Paulo Freire (1991) nos alerta para o fato de que uma administração que se queira progressista não pode democratizar a escola autoritariamente, mas precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, e que não teme revelar seus limites a ele. Precisa construir a transformação em conjunto.

(...) É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (...) (FREIRE, 1991, p. 75)

De fato, o que pode ser visto nas escolas é uma administração que, por conseqüência das pressões e limitações sob as quais age, acaba por atuar no sentido de ordenar, controlar e punir, numa perspectiva estritamente técnico-burocrática. A própria ordenação do espaço e do tempo na escola, a flexibilidade ou a rigidez do cenário e a avaliação constante demonstram isso. Na escola tradicional moderna, o espaço e o tempo são controlados rigidamente. Há um espaço específico para estudo e aprendizagem (salas de aula, no geral) e um espaço de lazer e recreação (pátio, quadras). Os horários, em sua maioria, são estabelecidos exclusivamente pela equipe de profissionais da escola, inclusive os de atendimento à comunidade, como reunião de pais e utilização dos serviços de biblioteca, desconsiderando as reais necessidades do bairro e das famílias que freqüentam a escola.

E assim como estão sendo avaliadas, as organizações administrativas também submetem seus funcionários a avaliações. Talvez não avaliações formais, mas “inspeções” que garantam o controle do comportamento alheio. E, no que diz respeito a essa temática, vale remeter-nos novamente às elaborações de Gómez & Sacristán (1998), a partir das quais as formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver, entre outras coisas, com a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho, à estruturação do sistema escolar, já que serve à sua organização, e à forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina nas escolas.

Todas essas considerações nos levam a constatar um modelo de administração pautado na razão instrumental, no qual se reduz a intervenção à escolha e à ativação dos meios necessários para a realização de objetivos determinados previamente desde fora. Os problemas que se colocam são instrumentais e, portanto, técnicos. Trata-se de como aplicar os recursos e as estratégias necessárias para a realização dos objetivos são indicados pelo governo e pelo currículo oficial.

Mais uma vez, está posta a necessidade de construção de uma outra racionalidade, que se paute no diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação. Que nos faça acreditar que uma outra escola é possível. Que guie os processos de socialização, de ensino e de administração escolar no sentido de construir uma escola mais justa, mais igualitária e, efetivamente, mais democrática.

2. MODERNIDADE E NEOLIBERALISMO

“A modernidade encontra-se completamente abandonada a si mesma (...) Daqui em diante, a atualidade autêntica é o lugar onde se entrelaçam a continuação da tradição e a inovação”

(Habermas)

A escola e a problemática educacional que hoje nos são apresentadas e que foram brevemente discutidas no capítulo anterior estão inseridas num contexto maior, numa construção histórica que merece ser discutida e aprofundada. Esse contexto é o contexto da modernidade e, para ser ainda mais atual, o do neoliberalismo. Períodos em que a educação se destaca e toma por base, prioritariamente, a razão.

Para melhor entendermos esse período, no qual a racionalidade técnica ganha destaque em todos os âmbitos da vida, e também na escola, tomaremos por base as reflexões de autores como Cambi (1999), Santos (1996 e 1997), Castells (1999) e Habermas (1987), que nos ajudam a situar a problemática da modernidade, contemporaneidade e neoliberalismo em âmbito mundial. Também serão apresentadas contribuições de Ianni (2000 e 2004) e Freire (1997 e 2001) que, partindo do contexto latino-americano, discutem acerca do modernismo e neoliberalismo vigentes na atualidade, podendo nos ajudar a situar a problemática apresentada nesta pesquisa.

Quando falamos de modernidade, estamos nos referindo a um período bastante longo e talvez ainda inconcluso. De acordo com Cambi (1999), trata-se de um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, e com relação ao qual ele opera uma ruptura consciente, manifestando estruturas homogêneas e orgânicas. Para este autor, o debate em torno do que seria a modernidade tornou-se bastante aceso e complexo nos últimos séculos, embora todos os intérpretes concordem em destacar o caráter revolucionário da modernidade em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social e ao perfil cultural como aquela que a precede: a Idade Média.

Essa sociedade estática, explica Cambi (ibid.), entra em crise no final dos anos Quatrocentos, quando a Europa se laiciza economicamente, retomando o comércio e, também politicamente, com o nascimento dos Estados Nacionais e sua política de controle sobre a

sociedade. A Europa se abre para o mundo, com suas descobertas geográficas, seu comércio, seus intentos de colonização, sua política e sua religião. A própria cultura se dirige para um novo âmbito do saber, o científico-técnico, pois quer interpretar o mundo e transformá-lo em proveito do homem.

Dessa maneira, Cambi (ibid.) apresenta a modernidade como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Como revolução geográfica, o autor explica que a era moderna desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente, e com as viagens de descobrimento e colonização de novas terras, prepara um contato bastante estreito entre diferentes áreas do mundo, etnias e culturas.

Como revolução econômica, o autor destaca que a modernidade acaba com o modelo feudal, ligado a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, e passa a ativar uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade. Passa a alimentar um modelo que implica uma racionalização dos recursos, sejam eles financeiros ou humanos, e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico. Nasce assim o sistema capitalista, independente de princípios éticos ou de solidariedade, caracterizando-se pelo puro cálculo e exploração de todos os recursos naturais, humanos e técnicos.

Como revolução política, Cambi (1999) destaca o nascimento do Estado moderno, um Estado centralizado e controlado em todas as suas funções, organizado segundo critérios racionais de eficiência, que acaba por alterar também a concepção de poder na sociedade, vista agora como um sistema de controle e de instituições, que controlam e centralizam as decisões na sociedade em seu conjunto.

Como revolução social, segundo as elaborações de Cambi (ibid.), entendemos a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasce nas cidades e promove o desenvolvimento do novo sistema econômico, assim como delineia uma nova concepção de mundo, agora laica e racionalista, e novas relações de poder, uma vez que se opõe à aristocracia feudal e, mais tarde, também à coroa, por seu exercício absoluto de poder.

Do ponto de vista ideológico-cultural, Cambi (ibid.) mostra que a modernidade opera uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade da visão religiosa do mundo e ligando os homens e mulheres à história e à direção do seu processo; segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos, opondo-se a toda forma de preconceito. De acordo com Cambi (ibid.), será o iluminismo que

caracterizará de modo orgânico e implícito esse novo modelo de mentalidade e de cultura, tomando por base o *sapere aude* (ousar saber), de Kant, e vinculando-se à ciência e seu poder lógico e experimental.

Segundo Cambi (1999), tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia, pois a formação dos indivíduos segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores e estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional, operando uma radical virada pedagógica.

Dessa forma, os fins da educação também se modificam, destinando-se então a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências. Assim também são alterados os meios educativos, pois toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja. A escola, portanto, ocupa um lugar cada vez mais central e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna.

Vale ressaltar aqui, no que diz respeito ainda ao entendimento da modernidade como revolução, um pouco do pensamento de Ianni (2000). Este autor, assim como nos mostrou Cambi (1999), também define a modernidade como um período de revoluções, uma espécie de revolução permanente representada, em grande medida, pela idéia de Novo Mundo. Uma idéia que reflete e expressa formas e possibilidades da modernidade.

De acordo com o pensamento de Ianni (2000), o Novo Mundo nasce e se desenvolve como produto e condição da acumulação originária, o processo por meio do qual se inicia e se desenvolve a metamorfose do dinheiro em capital, e que influencia diretamente as condições sob as quais se dá a Revolução Industrial na Inglaterra. Para Ianni, é preciso reconhecer, além das grandes navegações, dos descobrimentos e das conquistas da modernidade, o papel decisivo da acumulação originária, ou o que se pode chamar de mercantilismo. Segundo suas elaborações, essa acumulação põe em curso a gênese do capitalismo, que envolve a busca de metais preciosos, especiarias, produtos tropicais, matérias-primas, formas compulsórias de organização do trabalho e produção etc.

Porém, afirma Ianni (ibid.), o meio principal de sustentação da acumulação originária, ou do mercantilismo, foi o escravismo, pois foram as diferentes formas de organização do trabalho compulsório que possibilitaram a formação e o desenvolvimento das colônias espanholas, portuguesas, inglesas, francesas e holandesas em todo o mundo, assim como também possibilitaram a formação das sociedades mercantis, burguesas ou capitalistas na chamada Europa Ocidental.

De fato, aponta Ianni (ibid.), toda a história dos séculos XVI, XVII e XVIII é uma história de escravismos no Novo Mundo. Entretanto, alerta este autor, a modernidade adquire formas e mecanismos diversos, se pensarmos nas diferentes nações, em suas peculiaridades socioculturais, político-econômicas e étnicas.

A formação dos Estados Unidos da América, por exemplo, deu-se de forma diferente das nações originárias dos sistemas coloniais espanhol e português. Ianni (ibid.) explica que quando se formam, os Estados Unidos polarizam-se em três regiões distintas, com dinâmicas diferenciadas. Na região norte predominam uma economia e um tipo de sociedade praticamente isentas de compromisso com o escravismo. Nela, predominam o trabalho livre, a pequena propriedade, a produção comprometida com a realização dos indivíduos – uma sociedade ao mesmo tempo comunitária e mercantil.

No sul, predominam uma sociedade e uma economia baseadas no trabalho escravo e organizadas para a exportação. Na visão de Ianni (ibid.), a história dos Estados Unidos pode ser vista como uma história na qual se desenvolve a revolução burguesa, e por meio da qual se constitui uma nação capitalista e expansionista, mas atravessada por diversas contradições regionais, de classes, de castas etc. Trata-se de um país oriundo da Reforma e das tendências do luteranismo e do calvinismo, bem como das influências do mercantilismo inglês.

Nas nações da América Latina, por outro lado, originárias do colonialismo espanhol e português, Ianni (ibid.) explica que a economia e a sociedade estão influenciadas pelo mercantilismo, o escravismo, a grande propriedade, as civilizações indígenas e as contribuições das nações africanas escravizadas. Trata-se de nações marcadas pelo catolicismo, africanismo, indigenismo e hispanismo ou lusitanismo, oriundas, de acordo com Ianni (ibid.), da Contra-Reforma, assim como do mercantilismo ibérico.

Essas questões fazem parte do que Ianni (2000) chama de *metamorfozes da modernidade*, um mundo marcado por um enorme conjunto de contradições. Esse mundo, lembra-nos Cambi (1999), é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo, ou seja, pretende libertar os homens e mulheres, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. Quanto a essa problemática, assim discorre Cambi (ibid.):

Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e portanto problemático e aberto. (CAMBI, 1999, p.200)

Essa antinomia, explica Cambi (ibid.), não se torna consciente na primeira fase da modernidade, que vai de 1492 a 1789. Será somente na época contemporânea, compreendida desde a Revolução Francesa (1789) até hoje, que a antinomia será assumida como uma estrutura inquieta e como um problema aberto e contraditório, acentuando a dramaticidade e incompletude da modernidade.

De acordo com Cambi (ibid.), até 1789 o mundo moderno se organiza, sobretudo, em torno dos processos de civilização, racionalização e institucionalização da vida social no seu conjunto, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo. Nele se afirmam comportamentos de autocontrole e conformidade, como sugerem os modelos de “boas maneiras”, que ensinam desde a assuar o nariz, com o uso do lenço, até a sentar-se à mesa, utilizando garfo e faca. Assim, amadurecem também as atitudes de racionalização, que estende a razão calculista a toda a vida social, desde a economia até a etiqueta, a política, e a cultura.

Na segunda era moderna, ou seja, na época contemporânea, que nasce com a Revolução Francesa, Cambi (ibid.) aponta, remetendo-se especialmente à Europa, um programa de reconstrução burguesa da sociedade, segundo um modelo de modernização que implica o controle do Estado, um Estado burocrático, que programa e dirige o funcionamento de toda a vida nacional, inspirando-se numa racionalidade técnica. Trata-se da época das revoluções, marcada pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências que manifestam. Uma época de grandes movimentos políticos, sociais, étnicos e tecnológicos.

Além disso, a contemporaneidade é a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia. Um tempo marcado pela Revolução Industrial, pelo nascimento do “sistema de fábrica”, da produção em larga escala e de um mercado mundial. Um processo imenso que, na visão de Cambi (1999), teve andamentos não lineares, tornando a contemporaneidade dramática e erichada de lacerações. *“Uma época inquieta e radicalmente conflituosa, cujos custos humanos (de vidas humanas, de destinos de homens de carne e osso, de “ilusões perdidas”, de expectativas irrealizadas etc.) foram altíssimos (...)”* (p.379)

Quanto a isso, baseando-nos novamente nas análises de Ianni (2000), consideramos importante destacar e lembrar que a Guerra Fria, iniciada em 1946 e terminada em 1989, com a queda do muro de Berlim, representa a força de produção iniciada nesse período e o

imperialismo que ela trouxe consigo. De acordo com Ianni (ibid.), a Guerra Fria, orquestrada pelos Estados Unidos, bloqueou, mutilou e destruiu experimentos políticos nacionais em todo o mundo. Desestabilizaram-se governos, incentivaram-se violências de todo tipo, líderes políticos foram assassinados e muitos ficaram desaparecidos.

Ianni (ibid.) aponta que ao final deste período intensifica-se e estende-se o desenvolvimento do capitalismo. Todos os países transformam-se em espaços do mercado mundial, no qual predominam as empresas, corporações e conglomerados transnacionais. Inicia-se um novo ciclo de globalização do capitalismo. Nesse cenário histórico, o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BIRD (Banco Mundial) e a OMC (Organização Mundial do Comércio) pressionam Estados nacionais a promover reformas políticas, econômicas e socioculturais, procurando favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção. Nas palavras de Ianni:

São diversas, diferentes e insistentes as pressões externas e internas destinadas a provocar a reestruturação do Estado. Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados, facilitam-se as negociações e associações de corporações transnacionais com empresas nacionais. Muitas conquistas sociais de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir das palavras de ordem como “mercado”, “produtividade”, “competitividade”, com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver. (IANNI, 2000, p.56)

De acordo com este autor, o que está em causa é a formação de “mercados emergentes”, a destruição de projetos capitalistas nacionais e socialistas nacionais, para a transformação das nações em “províncias do capitalismo global”. Segundo Ianni (ibid.), o que acontece é uma *crescente e generalizada dissociação entre o Estado e a sociedade civil*, na medida em que o privatismo e o economicismo predominam não só na economia, mas também na educação, saúde, habitação, transporte, relações de trabalho etc. A racionalidade do mercado estende-se, portanto, a todos os âmbitos da vida.

Essa dissociação, apontada por Ianni, ocorre especialmente no chamado neoliberalismo, e torna o Estado muito mais comprometido com tudo o que é transnacional, mundial e global, reduzindo seu compromisso com as inquietações e tendências da sociedade civil. Na verdade, explica Ianni, enquanto a maioria da sociedade civil se sente, define-se e atua enquanto nacional, o Estado é levado a comprometer-se e atuar em termos do que é

transnacional. Trata-se de um Estado comprometido com a abertura e a fluência dos “fatores de produção” nos mercados, tendo em conta os dinamismos do capital produtivo e especulativo, bem como das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas.

Para melhor explicar a profundidade desse processo, assim escreve Ianni:

Talvez se possa afirmar que a dissociação Estado e sociedade civil seja algo congênito, algo inerente à questão nacional, já que a nação sempre foi e continua a ser, um processo histórico-social problemático. A novidade, na época da globalização do capitalismo, quando o neoliberalismo se torna a prática e ideologia predominante em escala mundial, é que essa dissociação adquire profundidade e extensão sem precedentes, transformando amplos setores da sociedade civil em deserdados, não só de condições e possibilidades de soberanias e hegemonias, mas também de bases sociais indispensáveis à sobrevivência. (IANNI, 2000, p.60)

De toda maneira, seguindo o pensamento de Ianni (ibid.), pode-se dizer que tudo isso que foi e que tem sido supõe e sintetiza a idéia de modernidade, no sentido de modo de vida, trabalho e cultura correspondentes ao que se supõe ser o padrão mais desenvolvido, avançado e contemporâneo de mundo. A modernidade, diz Ianni,

(...) pode ter algo a ver com democracia e tirania, elite e massa, povo e cidadania, alienação e emancipação, reforma e revolução ou capitalismo e socialismo. Em todos os casos, a modernidade envolve algo de secularização, urbanização, industrialização, individuação, liberação. Trata-se de um conceito que pode traduzir-se na idéia de iluminismo e romantismo, tanto quanto de racionalismo e pragmatismo ou liberalismo e marxismo. (IANNI, 2000, p.61)

Na verdade, ressalta Ianni (2000), é possível ir longe nessa estrada, mas o fato é que tudo isso faz parte dos dilemas e das metamorfoses do que foi e do que tem sido a modernidade. Tudo faz parte dos padrões e valores socioculturais secularizados, burocrático-legais, pragmáticos, tecnocráticos ou racionais, segundo as determinações da reprodução ampliada do capital.

Cabe lembrar, ainda, no que diz respeito às formulações de Ianni (ibid.) acerca da modernidade, que todo processo de transnacionalização, mundialização ou globalização leva consigo também a ocidentalização do mundo, embora se desenvolvam novos aspectos de ocidentalização na era da globalização, bem como se revelem, simultaneamente, manifestações e desenvolvimentos de um processo que pode ser denominado orientalização,

sem esquecer as presenças e influências de elementos culturais e civilizatórios da África e Oceania, ou das ressurgências indu-americanas e afro-americanas.

Na perspectiva de Ianni (ibid.), a história do mundo moderno e contemporâneo pode ser lida como a história de um vasto e intrincado processo de transculturação, ao lado da ocidentalização, da orientalização, da africanização e da indigenização. Desde as grandes viagens marítimas dos fins do século XV, quando os povos de todo o mundo iniciam um amplo ciclo de contatos e intercâmbios são muitas as transculturações em curso no mundo todo. E Ianni assim define toda a era moderna:

A rigor, toda a história, moderna e contemporânea, compreende o tribalismo e o nacionalismo, o mercantilismo e o colonialismo, o imperialismo e o globalismo, sem esquecer as guerras e as revoluções, as lutas pela descolonização, as tensões entre o islamismo e o cristianismo, as polarizações capitalismo e comunismo, as ideologias e as utopias, toda essa história é uma história de contatos, intercâmbios, trocas, tensões, lutas, conquistas, destruições, acomodações, recriações e transformações. (IANNI, 2000, p. 96)

Tudo isso faz parte do que Ianni (ibid.) chamou de “transculturação”, um processo que se acelerou no curso do século XX, com o desenvolvimento do capitalismo e, especialmente, das tecnologias de comunicação, pois a partir de então a transculturação leva consigo a gênese de uma cultura de alcance mundial. Uma formação mais imprecisa e indecisa, a partir da qual se expressam instituições, idéias, modos de ser, pensar e agir no cenário mundial.

Nesse sentido, nos parece bastante relevante ressaltar as construções de Santos (1996 e 1997) sobre esse novo contexto mundial. De acordo com este autor, com a presença do homem sobre a Terra, a Natureza está sempre sendo redescoberta, desde o fim da sua história natural, e a criação da Natureza Social, ao desencantamento do mundo, com a passagem de uma ordem vital a uma ordem racional. Mas agora, diz ele, *“quando o natural cede lugar ao artefato e a racionalidade triunfante se revela através da natureza instrumentalizada, esta nos é apresentada enquanto sobrenatural.”* (SANTOS, 1997, p.47)

A história do homem sobre a Terra é a história de uma conquista progressiva do homem sobre o seu entorno. Esse processo se acelera quando o homem se descobre como indivíduo e dá início à mecanização do planeta, utilizando-se de novos instrumentos para dominá-lo. Segundo Santos (ibid.), a natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza e o estágio supremo dessa evolução alcançamos hoje, com a tecnociência.

O meio em que vivemos hoje, e que ainda vem se construindo dia a dia, é um meio que Santos (*ibid.*) chamou de meio técnico-científico-informacional. Não é nem meio natural, nem meio técnico. A ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, da mesma forma que participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais). É a cientificização e a tecnicização da paisagem, mas, também, a informatização do espaço, pois a informação tanto está presente nas coisas, como é necessária à ação realizada sobre essas coisas. O meio técnico-científico-informacional é um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação.

A instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, torna possível uma tomada de conhecimento imediata de acontecimentos simultâneos e cria entre lugares e acontecimentos uma relação unitária na escala do mundo. (SANTOS, 1997, p.49)

Esse meio técnico-científico-informacional está presente em toda parte, mas suas dimensões variam de acordo com continentes, países, regiões etc. É nesse meio que se vêm implantar, no campo como na cidade, as produções materiais ou imateriais características da época. As possibilidades técnicas e organizacionais de transferir a distância produtos e ordens determinam especializações produtivas no nível mundial. Tanto o campo como a cidade tendem a tornar-se especializados e essa especialização se deve mais às condições técnicas e sociais que aos recursos naturais. Nesse processo, a informação tem papel crucial.

(...) a informação não apenas está presente nas coisas, nos objetos técnicos, que formam o espaço, como ela é necessária à ação realizada sobre essas coisas. A informação é o vetor fundamental do processo social e os territórios são, desse modo, equipados para facilitar a sua circulação.(SANTOS, 1996, p.188)

Santos (1997) explica que como se produzem cada vez mais valores de troca, a especialização não tarda a ser seguida pela necessidade de circulação. Nesse sentido, o papel da circulação é fundamental na transformação da produção e do espaço. Os fluxos de informação são responsáveis pelas novas hierarquias e polarizações e substituem os fluxos de matéria como organizadores dos sistemas urbanos e da dinâmica espacial.

Esse novo modelo de sociedade cria, também, um novo modelo de divisão do trabalho, uma vez que em nossos dias há uma superposição dos diversos níveis da divisão do trabalho. As divisões do trabalho internacional, nacional e local tornam-se, necessariamente,

interdependentes. E isso redefine, de um lado, a própria divisão do trabalho e, de outro, o espaço em todos os seus níveis de organização.

Santos (ibid.) acredita que hoje uma organização precede e preside à estruturação do trabalho, a partir do nível mundial, ditando as formas de vida das sociedades e pretendendo impor as modalidades com as quais os diversos povos realizam o seu estatuto nacional. As formas de intervenção dos grandes organismos internacionais na vida íntima de cada país são um exemplo disso. Os ditames organizacionais, externos a cada nação e que impõem, dentro de cada país, novas formas de convivência, terminam por redefinir, redimensionar e reorganizar tudo, até mesmo o espaço.

Mas Santos (ibid.) não vê uma submissão automática dos diversos níveis inferiores de organização aos respectivos níveis superiores. Para ele é também novo na organização territorial o fato de que, graças à universalização de tantos tipos de troca, os níveis inferiores de organização passem a ter um papel relevante na redefinição dos níveis superiores, da nação ao universo.

A regulação mundial é uma ordem imposta, a serviço de uma racionalidade dominante, mas não forçosamente superior. A questão, para nós, seria descobrir e pôr em prática novas racionalidades em outros níveis e regulações mais consentâneas com a ordem desejada, desejada pelos homens, lá onde eles vivem. (SANTOS, 1997, p.58)

De toda forma, a situação é diferente da do passado, em que as ações de um nível inferior não eram obrigatoriamente hegemônicas. Agora há uma clara hierarquia das ações que se instalam em objetos igualmente hierarquizados e se exercem por seu intermédio. Os objetos que conformam os sistemas técnicos atuais são criados a partir da intenção explícita de realizar uma função precisa, específica. De acordo com Santos (1997) essa intenção se dá desde o momento de sua concepção, até o momento de sua criação e produção. A construção e a localização dos objetos estão subordinados a uma intencionalidade que tanto pode ser puramente mercantil como simbólica, senão uma combinação das duas.

Além disso, todos esses objetos modernos aparecem com uma enorme carga de informação, indispensável a que participem das formas de trabalho hegemônicas, ao serviço do capital hegemônico, ou seja, do trabalho mais produtivo economicamente. Santos (ibid.) diz que os objetos já não trabalham sem o comando da informação mas, para além disso, são eles próprios informação. Uma informação especializada, específica e duplamente exigida: informação para os objetos e informação nos objetos.

Na concepção deste autor, isso redefine inteiramente o sistema espacial, na medida em que uma informação concebida cientificamente para mover objetos criados deliberadamente com intenção mercantil, possibilita a criação de uma enorme cópia de fluxos, extremamente diversos uns dos outros, o que torna o espaço ainda mais complexo.

Para falar das especificidades desse novo modelo, Castells (1999) faz uma análise do final do século XX, que muito nos ajuda a entender o atual modelo de modernidade e, ainda mais precisamente, o que temos vivido no chamado neoliberalismo, cuja característica em maior evidência hoje é a transformação da “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico, que se organiza em torno da tecnologia da informação. Como tecnologia o autor entende “*o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível*” (CASTELLS, 1999, p.67). E entre as tecnologias da informação inclui o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação, telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica e engenharia genética.

Ao redor desse núcleo de tecnologias da informação, o autor destaca grandes avanços tecnológicos gerados nas duas últimas décadas do século XX, período em que o neoliberalismo ganha destaque na esfera mundial, referindo-se a materiais avançados, fontes de energia, aplicação na medicina, técnicas de produção, tais como a nanotecnologia e a tecnologia de transportes, e ressalta a expansão acelerada desse processo de transformação tecnológica, dada a sua capacidade de criar uma interface entre os campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

Para Castells (1999), o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informações, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a informação e seu uso.

Ao falar do espírito do informacionalismo, Castells (ibid.) apresenta elementos da realidade histórica que estão associados ao novo paradigma organizacional. Em primeiro lugar diz tratar-se de redes de empresas sob diferentes formas, em diferentes contextos e a partir de expressões culturais diversas. São redes familiares, redes de empresários, redes organizacionais de unidades empresariais, redes internacionais resultantes de alianças entre empresas etc. São também ferramentas tecnológicas: novas redes de telecomunicações, novos e poderosos computadores, novos softwares adaptáveis e auto-evolutivos, novos dispositivos móveis de comunicação que estendem as conexões on-line para qualquer espaço a qualquer

hora, e novos trabalhadores e gerentes conectados entre si em torno de tarefas e desempenho, capazes de falar a mesma língua: a língua digital.

Além disso, Castells (*ibid.*) destaca a existência de uma concorrência global, que força redefinições constantes de produtos, processos, mercados e insumos econômicos, inclusive capital e informação, assim como a presença do Estado, que pode assumir o papel de desenvolvimentista, agente de incorporação ou mesmo mensageiro, quando direciona uma economia nacional ou a ordem econômica mundial para um novo curso histórico, planejado a partir da tecnologia.

No entanto, embora Castells (*ibid.*) considere todos esses elementos enquanto ingredientes do novo paradigma desenvolvimentista, inserido no contexto do neoliberalismo, para ele ainda falta o elo cultural para reuni-los. E, ainda que o capitalismo tenha assumido novas formas, com profundas modificações com relação à era industrial, esta ainda continua sendo a forma econômica predominante. Portanto, o espírito empresarial de acumulação e o apelo pelo consumismo estão impulsionando formas culturais nas organizações da sociedade da informação. De qualquer maneira, essas questões não representam, para Castells, elementos suficientemente específicos para distinguir a nova agente desse novo modelo capitalista, a saber, a empresa em rede.

Castells (1999) acredita que pela primeira vez na história a unidade básica de organização econômica não é um sujeito individual, como um empresário ou uma família, nem um coletivo, como a classe capitalista, a empresa ou o Estado. A unidade, na verdade, é a *rede*, formada por vários sujeitos e organizações, que se modificam continuamente conforme as redes se adaptam aos ambientes de apoio e às estruturas de mercado.

Entretanto, Castells (*ibid.*) explica que essa não é uma cultura nova no sentido tradicional de um sistema de valores porque a multiplicidade de sujeitos na rede e a diversidade das redes rejeitam essa “cultura de rede” unificadora. Não se trata também de um conjunto de instituições, uma vez que as empresas em rede desenvolvem-se em diversos ambientes institucionais, formando-se a partir de diferentes lugares.

O código cultural comum nos diversos mecanismos da empresa em rede é composto de muitas culturas, valores e projetos que passam pelas mentes e informam as estratégias dos muitos participantes das redes, mudando no mesmo ritmo que os membros da rede e seguindo a transformação organizacional e cultural das unidades da rede. De fato, trata-se de uma cultura, mas uma cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica. Nas palavras de Castells (1999) “*uma colcha de retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações*”.

Esse novo sistema de mundo e de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, que são dimensões fundamentais da vida humana. Segundo Castells (*ibid.*) localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, trazendo à tona um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado, já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O tempo agora torna-se intemporal.

Nossa sociedade já alcançou, inclusive, a capacidade tecnológica para separar a reprodução social da reprodução biológica da espécie. As novas tecnologias reprodutivas e os novos modelos culturais, em grande parte, possibilitam a desassociação da idade e condição biológica da reprodução e da paternidade e maternidade. Em termos estritamente técnicos, hoje é possível diferenciar os pais legais de uma criança, daqueles a quem pertence o esperma ou o óvulo, uma fertilização realizada naturalmente ou em laboratório, em tempo real ou adiado, antes ou após a morte do pai, e de quem é o ventre que gesta e dá a luz à criança. De acordo com Castells (1999, p.542-543) *“todas as combinações são possíveis e socialmente decididas”*. Assim,

“o tempo intemporal, como chamo a temporalidade dominante de nossa sociedade, ocorre quando as características de um dado contexto, ou seja, o paradigma informacional e a sociedade em rede, causam confusão sistêmica na ordem seqüencial dos fenômenos sucedidos naquele contexto”. (CASTELLS, 1999, p.556)

Contudo, Castells (1999) alerta para o fato de que esta caracterização não se refere a todo o tempo na experiência humana. A maioria das pessoas e lugares no mundo vivencia uma temporalidade diferente. A flexibilidade da jornada de trabalho, a produção em rede e o auto-gerenciamento do tempo têm muito pouco significado para os milhões de trabalhadores nas linhas de montagem em todo o mundo, bem como para os milhões de desempregados mundo afora ou mantidos à margem do acesso aos equipamentos da sociedade da informação. Além disso, a lógica da intemporalidade não se apresenta sem resistências da sociedade e muitos atores sociais, mesmo incluídos nesse processo, preocupados com o tempo, tentam controlar o domínio a-histórico da intemporalidade.

De qualquer maneira, sob uma perspectiva histórica mais ampla, Castells (*ibid.*) coloca a experiência da sociedade em rede enquanto uma transformação qualitativa da experiência humana. Para ele, o primeiro modelo de relação entre a cultura e a natureza foi caracterizado, há milênios, pela dominação da natureza sobre a cultura (a organização social expressava a luta pela sobrevivência diante do rigor da natureza). O segundo modelo de relação, associado

à Revolução Industrial e ao triunfo da razão, presenciou a dominação da natureza pela cultura, formando a sociedade a partir do processo de trabalho. Agora, trata-se de um novo estágio em que a cultura refere-se a uma cultura capaz de suplantar a natureza, a ponto de ela poder ser renovada artificialmente como uma forma cultural de interação e de organização social.

Entretanto, vale destacar que nosso entendimento de cultura não envolve a cultura como “uma cultura”. Por isso, a relação da cultura que domina hoje a natureza não nos parece ser igualmente estabelecida para toda e qualquer cultura. A “cultura dominante”, aquela que entende o conhecimento técnico como um conhecimento de maior valor, dedicando-lhe poder de, ao ser imposto, salvar a população de sua ignorância, sem reconhecer que há um saber produzido pela classe popular, com certeza estabelece uma relação de dominação sobre a natureza, diferentemente da cultura popular.

Entendemos, em concordância com Valla (1996), que a cultura popular é uma teoria imediata, pois as pessoas organizam e sistematizam pensamentos sobre a sociedade, interpretando-a e explicando-a por meio de experiências concretas. Trata-se, portanto, de um saber acumulado e sistematizado, que geralmente não indica relação de dominação com a natureza, mas de cooperação.

Fiori (1986), que também vem ao encontro de nosso entendimento, pensa que “*a cultura se faz num fazer que reflexivamente se percebe fazendo: é o saber da cultura*” (p. 8). E, neste fazer, o ser humano se refaz, transcende ao enfrentar-se com situações limitantes e, num movimento que indica existência, produz cultura.

Mas Castells (1999) vê a informação enquanto o principal ingrediente de nossa organização social, constituindo os fluxos de mensagens e imagens entre as redes, o encadeamento básico de nossa estrutura social. A forma de organização social em redes encontra, segundo o autor, a partir do novo paradigma da tecnologia da informação, a base material para a sua expansão em toda a estrutura social. Mas, pondera ele, a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são apresentadas como fontes cruciais de dominação e de transformação de nossa sociedade.

Vale aqui fazer uma contraposição importante nesta caracterização até agora realizada. Ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que toda a contemporaneidade movimentou, é importante lembrar, como faz Cambi (2000), que esta é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. O século XX é marcado pela construção dos direitos dos homens, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza. Nas palavras de

Cambi, “*Estamos talvez diante do aspecto mais nobre, mais racional, mais iluminista até, da época moderna (...)*” (p. 379).

Muitos vão enquadrar essas questões da atualidade na definição de pós-modernidade, mas de acordo com Ianni (2000) seria ilusório distinguir e opor modernidade e pós-modernidade, como se elas fossem excludentes entre si. Embora sejam categorias bastante diferentes, que implicam modos de vida diferentes, quando se trata de explicitar o contraponto entre uma e outra, é preciso ter em conta que essas polarizações se produzem no interior do mesmo processo civilizatório iniciado com a Renascença, a Reforma, a descoberta do Novo Mundo, o mercantilismo etc. De acordo com Ianni,

Há algo de pós-modernidade em Rabelais, Shakespeare e Cervantes, entre outros, desde os primeiros momentos dos tempos modernos, e continuando pelos séculos. Além disso, cabe lembrar que muito do que diz respeito à pós-modernidade tem algo a ver com as conquistas, realizações, fabulações e frustrações da modernidade. (IANNI, 2000, p. 134)

A partir desta fala, entendemos que modernidade e pós-modernidade são duas categorias produzidas no âmbito do mesmo processo civilizatório. Um processo iniciado nos tempos modernos e desdobrado pelos séculos afora, marcado pela idéia de desencantamento do mundo e de racionalização da vida. Uma mescla de esclarecimento e emancipação, e sofrimento e alienação.

Segundo Ianni (ibid.), desde o início dos tempos modernos intensifica-se e generaliza-se o processo de racionalização das organizações, das instituições, assim como das atividades e mentalidades. Tudo, desde a economia, a política, as empresas, o mercado e o Estado, até a imprensa, a escola, a igreja, o teatro e o cinema. O processo de desencantamento do mundo desenvolve organizações, burocracias e sistemas.

O processo de racionalização das organizações e instituições realiza-se também no âmbito das ações e relações sociais, dos comportamentos e atividades, das práticas e idéias. Segundo Ianni,

Desenvolve-se de forma particularmente acentuada e geral na empresa e corporação, no mercado e na cidade, na escola e na igreja, na mídia impressa e eletrônica, no Estado e no direito. Difunde-se por todas as partes e todos os poros da sociedade, em âmbito nacional e mundial, envolvendo indivíduos e coletividades. (IANNI, 2000, p.186)

Ianni (2000) nos mostra que a problemática da racionalização está bastante presente em narrativas sociológicas e literárias e são muitos os que se dedicam a registrar, descrever, compreender e explicar o processo de racionalização que está presente em todas as organizações, instituições, atividades e mentalidades da sociedade moderna.

Desde a transição do século XIX para o século XX, verifica-se um crescente processo de racionalização das instituições. Tudo tende a ser organizado, formalizado, modernizado e racionalizado. Até mesmo as ciências sociais e as artes em geral são levadas a participar dessa tendência.

Para explicar esse clima ordenado pela razão, Ianni (2000) remete à metáfora da “prisão de ferro”, imaginada por Weber em 1905, e explica que de tanto organizar, sistematizar, contabilizar, calcular, burocratizar, modernizar e racionalizar, o homem moderno acaba por se ver metido em uma prisão de ferro, provavelmente sem porta nem janela, delimitado, confinado e administrado.

Autores como Weber e Kafka denunciam, na verdade, o lado cruel da razão iluminista, pois no curso do desencantamento do mundo, desenvolvido com base na utopia da emancipação, o que se verifica é uma crescente alienação. *“Em lugar da razão crítica, predomina a razão instrumental. Multiplicam-se as técnicas sociais de produção e reprodução, controle e administração ou racionalização e alienação”* (IANNI, 2000, p.190)

De acordo com Ianni (2000), o que já aparece no início dos tempos modernos torna-se bastante evidente no século XIX, pois, à medida que se desenvolvem, a ciência e a técnica aumentam as desigualdades sociais e a miséria. De fato, o processo de desencantamento não é nada tranqüilo. Ao contrário, está atravessado por enigmas e encantamentos, uma vez que a modernidade diz respeito à emergência do indivíduo como singularidade, discernimento e afirmação. Um indivíduo que se faz e refaz nas realizações científicas, artísticas e filosóficas, iniciando e desenvolvendo os tempos modernos.

Habermas, um dos autores em torno do qual está centrada a temática desta pesquisa, preocupou-se sobremaneira com as questões da modernidade, suas problemáticas e patologias. Para ele, a atualidade vive na consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração de futuro. Mas esta modernidade já não pode emprestar seus padrões de orientação de modelos de outras épocas. Ela precisa extrair de si mesma a sua normatividade.

Segundo o pensamento de Habermas (1987a), há uma desvalorização do passado e uma necessidade de extrair princípios normativos das próprias experiências e formas de vida modernas, o que aponta para uma nova estrutura do “espírito da época”, desenvolvida a partir

de dois movimentos, aparentemente contraditórios: o pensamento histórico e o pensamento utópico.

Habermas (ibid.) explica que, à primeira vista, o pensamento histórico parece destinado a criticar os projetos utópicos e estes, por sua vez, parecem ter a função de abrir alternativas de ação e margem de possibilidades, que se projetem sobre as continuidades históricas. *“Na verdade, porém, a moderna consciência do tempo inaugura um horizonte onde o pensamento utópico funde-se ao pensamento histórico”*. (HABERMAS, 1987a, p.104)

Essa influência de energias utópicas na consciência da história caracteriza o que Habermas chama de “espírito da época”, marcando a esfera pública e política dos povos modernos desde a Revolução Francesa. De acordo com a perspectiva habermasiana, o pensamento político contaminado pelo modernismo do espírito da época, e que quer resistir ao peso dos problemas da atualidade, está carregado de energias utópicas, mas essas expectativas devem ser controladas no contrapeso conservador da experiência histórica.

O autor explica que desde o início do século XIX, o termo “utopia” transformou-se num conceito de luta política usado por todos contra todos, mas no século XX autores como Bloch e Mannheim reabilitaram o termo “utopia” definindo-o como *“o meio insuspeito para o projeto de possibilidades alternativas de vida, que devem estar potencializadas no próprio processo histórico”* (p.104)

Segundo Habermas (1987a), assim aconteceu até ontem, porque hoje as energias utópicas parecem ter se esgotado, como se tivessem se retirado do pensamento histórico. Em seus escritos, ele assim discorre sobre o tema:

O horizonte do futuro estreitou-se e o espírito da época, como a política, transformou-se profundamente. O futuro afigura-se negativamente; no limiar do século XXI desenha-se o panorama aterrador da ameaça mundial aos interesses da vida em geral: a espiral armamentista, a difusão incontrolada de armas nucleares, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, o desemprego e os desequilíbrios sociais crescentes nos países desenvolvidos, problemas com o meio ambiente sobrecarregado, altas tecnologias operadas às raias da catástrofe (...) Há certamente bons motivos para o esgotamento das energias utópicas. (HABAERMAS, 1987a, p.105)

O pensamento de Habermas nos mostra que as utopias clássicas traçaram as condições para uma vida digna dos homens e das mulheres, para a felicidade da sociedade como um todo, mas as utopias sociais fundidas ao pensamento histórico despertam expectativas mais realistas, pois apresentam a ciência, a técnica e a capacidade de planejamento como

instrumentos promissores e seguros para o controle da natureza e da sociedade. Entretanto, justamente essa expectativa foi abalada por evidências massivas, uma vez que a atualidade está repleta de fatos e instrumentos profundamente contraditórios e capazes de gerar profundas disfunções sociais. Nas palavras de Habermas,

A energia nuclear, a tecnologia de armamentos e o avanço no espaço, a pesquisa genética e a intervenção da biotecnologia no comportamento humano, a elaboração de informações, o processamento de dados e os novos meios de comunicação são técnicas de conseqüências intrinsecamente ambivalentes. E quanto mais complexos se tornam os sistemas necessitados de controle, tanto maiores as probabilidades de efeitos colaterais disfuncionais. (HABERMAS, 1987a, p.105)

De acordo com as elaborações de Habermas (ibid.), é possível perceber diariamente como as forças produtivas têm se transformado em forças destrutivas, e como a capacidade de planejamento transforma-se em potencial desagregador. Por isso mesmo o autor diz não parecer novidade que ganhem força na atualidade, sobretudo, as teorias que desejam mostrar o quanto as forças de incrementação do poder podem transformar autonomia em dependência, emancipação em opressão e racionalidade em irracionalidade.

Seguindo o pensamento de Habermas, veremos que o que ocorreu na modernidade não foi o fim das utopias de maneira geral, mas de uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho. Uma utopia que pensava a organização social fundada no trabalho livre e igual dos produtores, de uma produção organizada de maneira justa, ou até mesmo governada pelos próprios trabalhadores, como sonhou Marx.

E embora as possibilidades dessa utopia não tenham se concretizado em plenitude, ela inspirou o projeto de Estado social, herança dos movimentos burgueses de emancipação – um Estado constitucional democrático que, ainda que tenha saído da tradição social-democrática, não foi continuado apenas por governos de perfil social-democrata, mas por todos os partidos que, após a II Guerra Mundial, trabalhavam sob a insígnia dos objetivos sócio-estatais, argumenta o autor.

Entretanto, adverte Habermas (1987a), desde a metade dos anos 70, os limites do projeto estatal ficaram evidentes e o Estado social, que se nutre da utopia de uma sociedade do trabalho, perde a capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletivamente melhor e menos ameaçada. Isso porque o Estado nunca pôde assegurar a política econômica diante dos imperativos do mercado mundial e das políticas de investimento das multinacionais, bem como desenvolveu seu programa de melhorias sociais a partir de

normatizações e burocratizações da vida do cidadão e da cidadã, utilizando uma prática de normatização, vigilância e controle da vida humana, um programa contraditório com seus princípios de igualdade e liberdade.

Ao apresentar essas duas questões, Habermas não quer dizer que o desenvolvimento do Estado social tenha sido uma especialização errada. Ao contrário, ele pensa que este caminho proporcionou um impulso no desenvolvimento do sistema político, para o qual ele acredita não haver alternativa visível em sociedades como as nossas. Porém, este autor nos aponta uma importante questão:

É justamente a falta de alternativas, talvez mesmo a irreversibilidade dessas estruturas de compromisso (pelas quais se continua a lutar), que nos põe diante do seguinte dilema: o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com sua expansão contínua. As reações mais ou menos desorientadas a este dilema indicam que o potencial de sugestão política da utopia de uma sociedade do trabalho está esgotado. (HABERMAS, 1987a, p.109)

A partir dessas considerações, Habermas quer mostrar a passagem de uma sociedade do trabalho para uma sociedade da comunicação, e uma conseqüente reorientação da utopia, pois de certo, com o abandono dos conteúdos utópicos da sociedade do trabalho, não se acaba de modo algum a dimensão utópica da consciência histórica e da disputa política. O que há é uma reorientação da utopia. Se antes ela estava pautada no paradigma da sociedade do trabalho, agora se baseia na sociedade da comunicação.

Entretanto, o desafio que tem sido colocado até então na modernidade pelas forças utópicas é de que a razão instrumental desencadeada no interior das forças produtivas deveria preparar o caminho para vidas dignas de homens e mulheres, igualitárias e, ao mesmo tempo, libertárias. Mas com o avanço da ciência, da técnica e da sociedade global, o que se construiu na modernidade foi justamente o contrário.

Essas questões apresentadas por Habermas parecem ser agravadas ainda mais se pensarmos no atual modelo econômico no qual o mundo como um todo está inserido: o neoliberalismo. Este contexto, amplamente discutido por Ianni (2004), diz respeito à explicação, orientação e configuração dos movimentos da sociedade global. Trata-se do liberalismo que se transfigura na sociedade global.

A partir das construções de Ianni (ibid.), é possível entender o neoliberalismo como o período marcado pela nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os

novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, entre outros desenvolvimentos do capitalismo global.

De acordo com Ianni (ibid.), são muitas as interpretações e propostas que sintetizam a ideologia neoliberal, como a reforma do Estado, a desestatização da economia, a privatização das empresas governamentais, a abertura de mercados, entre outros. No neoliberalismo acontece aquilo que Ianni (ibid.) chama de internacionalização do Estado, uma tendência em ajustar o Estado de acordo com as necessidades da economia global. Para melhor explicar esse fenômeno, convém remeter-nos ao próprio Ianni:

O Estado torna-se uma correia de transmissão da economia global à economia nacional, a despeito de ter sido formado para atuar como bastião da defesa do bem-estar doméstico em face dos distúrbios de origem externa (...) A rigor, o neoliberalismo articula prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial. (...) E contam habitualmente com a colaboração ativa dos governos dos países dominantes no sistema capitalista mundial. (IANNI, 2004, p. 219)

Ianni (ibid.), ao falar de neoliberalismo, destaca a superioridade do mercado sobre o planejamento, como um freqüente argumento entre os neoliberais. Um argumento que procura explicar a força e a persistência do capitalismo, alegando que o mercado é o espaço por excelência do intercâmbio entre compradores e vendedores que, baseados nos princípios da liberdade e da igualdade econômicas, uns e outros se beneficiam do intercâmbio, da troca, da competição e do lucro, por uma *escolha racional do individualismo*. “*Aí todos tendem a comportar-se racionalmente com relação a fins, realizando na prática a metáfora do homo economicus.*” (p.220)

No que se refere à discussão do neoliberalismo, também é possível buscar contribuições nas formulações de Freire (2001), outro autor central nesta pesquisa. Seu trabalho é importante especialmente para pensarmos as questões da América Latina e especificamente do Brasil, lugares em que a política neoliberal comanda as políticas estatais, a economia do mercado global e, também, as desigualdades e misérias da população. Um lugar em que a modernidade, distante de seus princípios de progresso, emancipação e liberdade, acabou por gerar a dependência, a miséria e a opressão.

Em seus escritos sobre a educação, Freire (ibid.) ressalta a preocupação com o avanço do neoliberalismo em todo o mundo, mas especialmente nos países em desenvolvimento. Discorre sobre o jargão dos satisfeitos (satisfeitos no hoje), que inclui aspectos verdadeiros da atualidade, como a discussão em torno do tamanho do Estado e a ausência quase total de sua

atuação, em favor dos poderosos. Explica em poucas palavras que, embora esse jargão se baseie em fatos concretos da realidade histórica, ele também faz parte da ideologia dominante.

Daí a gulodice com que defendem a privatização de toda estatal que dê lucro; daí a agressividade com que atacam a quem, embora defendendo uma nova compreensão das tarefas e limites do Estado, se insurge contra sua redução ao papel de defensor dos interesses dos ricos. Os trabalhadores democráticos são chamados de “velhos”, sem feeling histórico, defensores de antiguidades que nada têm a ver com a modernidade neoliberal. (FREIRE, 2001, p. 39 e 40)

Freire (ibid.) reconhece as rápidas mudanças dentro da chamada modernidade, especialmente do século XIX até o momento atual, mas ressalta que, embora as diferenças sejam muitas, ainda vivemos diante da dominação da maioria por poucos. Vivemos num mundo no qual a atualidade se diz pós-moderna e alguns países continuam a conviver com um capitalismo dependente, perverso e atrasado.

Segundo Freire, a revolução permanente e cada vez mais rápida da tecnologia capitalista no mundo neoliberal altera a realidade sócio-econômica e exige novas formas de compreensão dos fatos, sobre os quais se deve fundar nova ação política. A atualidade nos apresenta um domínio sobre as informações e uma facilidade de operá-las e comunicá-las à rede de poder, ficando em grande desvantagem quem funciona na extremidade do conflito.

Freire (2001) preocupa-se com as facilidades de transferir a fabricação de certos produtos de uma área para outra do mundo, que acaba por deixar mais vulneráveis os operários. *“É possível que, com a crescente globalização da economia, em breve as greves em determinados setores da produção percam a eficácia.”* (p. 43). Acredita que a liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro, que acaba por se tornar privilégio de alguns, contra os direitos de muitos.

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, assim diz Freire (2004) sobre o avanço neoliberal, o desemprego em massa e a globalização da economia:

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo (FREIRE, 2004, p.130)

Pautando-nos nas elaborações de Freire, podemos ver que o progresso científico e tecnológico que a modernidade e o neoliberalismo nos permitem não responde, fundamentalmente, aos interesses humanos e por isso mesmo perdem sua significação. Segundo Freire (ibid.), a todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a vida dos homens e das mulheres. Se um avanço tecnológico ameaça o emprego de milhares de pessoas, deveria haver outro avanço tecnológico correspondente que estivesse a serviço das vítimas do progresso anterior. *“Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos”* (FREIRE, ibid., p. 131).

Ao falar dos imperativos que a era moderna e neoliberal nos impõe e da necessidade de uma política que leve em conta, em primeiro plano, as necessidades das pessoas, Paulo Freire não ignora a dificuldade em se aplicar uma política de desenvolvimento humano que privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro, mas considera que o caminho ético se impõe.

Para ele, é preciso, sim, denunciar essa realidade opressora, mas também anunciar uma outra possibilidade de história. Àqueles que acreditam que a “pós-modernidade” em que vivemos significa o fim da história, assim responde Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*:

Quanto mais me deixo seduzir pela aceitação da morte da história tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano (FREIRE, 1997, p.130)

De acordo com Freire (2006), a história é possibilidade e não determinismo. Os homens e as mulheres vivem, constroem e modificam o seu mundo. São condicionados pelo sistema como um todo, pelas leis do mercado, da economia e do lucro, que regem a sociedade moderna neoliberal, mas não são determinados por eles.

Ganha força, nessa perspectiva, o papel da subjetividade, uma vez que a história enquanto possibilidade dá ao sujeito a oportunidade de transformar o seu mundo. *“É na história como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo.”* (FREIRE, 2001, p.51)

Não é fácil, e disso Freire tinha consciência, dizer o que parece fundamentalmente problemático na sociedade atual, a que homens e mulheres devem responder, ainda mais

porque estamos tocados e rodeados por guerras mundiais e locais, transformações brutais de natureza social, política, ideológica, econômica e ética. São revoluções na ciência e na tecnologia, pela superação de crenças, de mitos, e pelo retorno à dúvida que põe em juízo a certeza demasiado certa da modernidade. (FREIRE, 2001).

Por isso, para que se torne possível uma nova construção histórica, Freire (2001), em consonância com Habermas, ressalta o papel da utopia, mas não como impossibilidade que, às vezes, pode dar certo, nem como refúgio que acaba por transformar-se em devaneio, mas como necessidade fundamental do ser humano. Para ele,

Todo amanhã sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. (FREIRE, 2001, p.85)

Nesse sentido, seja a utopia a da comunicação, a da aposta na dialogicidade ou ainda uma outra a ser construída, ela não pode fazer-se longe da tensão entre denúncia e anúncio. De acordo com Freire, não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído pelos homens e mulheres. (FREIRE, 2006)

Assim, dizer que a modernidade, o neoliberalismo e até mesmo a escola baseiam-se num tipo de racionalidade que tem se mostrado verdadeiramente “irracional”, numa razão técnica, instrumental e desumana, não basta. É preciso mais. Resgatar os princípios da idéia de modernidade, da razão e de suas possibilidades. Construir uma nova idéia de mundo, educação e racionalidade. Se a razão que hoje comanda a vida em todos os âmbitos da sociedade não é aquela que nos aproxima da emancipação humana e da melhoria da vida no mundo, então só nos resta um caminho: construir uma nova idéia de razão, um novo tipo de racionalidade que aproxime homens e mulheres de sua humanidade.

Para tanto, se faz necessário conhecer a história da razão, seu nascimento e desenvolvimento na história humana, para entender como foi construída e como pode ser reconstruída hoje, no mundo e na escola. É ao resgate dessa história que nos dedicamos no capítulo seguinte.

3. A RACIONALIDADE

“Nada sou, senão uma coisa que pensa, isto é,
um espírito, um entendimento ou uma razão”

(Descartes – *Meditações*)

Levando em consideração os apontamentos acerca da modernidade e do neoliberalismo, marcados pelo império da razão técnica e instrumental, bem como a necessidade de reconstrução dessa racionalidade em benefício da vida e da sociedade como um todo, apresentamos agora um pouco da história da razão, seu nascimento e desenvolvimento. Entendemos esse percurso como elemento fundamental para a compreensão de uma nova perspectiva de razão, construída por Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa e, também, por Freire, com seu conceito de dialogicidade.

Consideramos que entender os trabalhos de Jürgen Habermas e Paulo Freire acerca da ação comunicativa e da ação dialógica requer um mergulho em alguns temas e conceitos da filosofia e sociologia e, talvez, a racionalidade seja o primeiro e mais importante deles. A compreensão da razão, que foi também buscada por esses autores pode, e muito, nos ajudar a entender melhor sua presença no mundo como um todo, e especialmente na escola.

Neste capítulo, portanto, nos esforçamos para buscar a origem do conceito de racionalidade desde a filosofia até sua compreensão nas Ciências Sociais, buscando apontar os caminhos percorridos pela razão na compreensão humana e mostrar os momentos de ruptura e reconstrução da chamada racionalidade. Para tanto, nos basearemos nos escritos de diversos autores, como Wolff (1999), Abrão (1999), Reale (1993), Chauí (1999) e Souza (1994-1997), que nos ajudaram a entender a construção histórica da filosofia, a partir da qual destacamos o conceito de razão. Reportamo-nos, também, a alguns clássicos da tradição filosófica e sociológica, como Platão (1985), Aristóteles (1969), Tomás de Aquino (1979), Weber (1974), Adorno (1994) e Horkheimer (1980), que participaram diretamente da construção teórica do entendimento de razão, trazendo importantes contribuições para a formulação a qual nos propomos nesse capítulo.

Talvez não seja possível, sob muitos aspectos, dizer de um nascimento da razão. A razão, entendida como uma essência, só poderia ser eterna, e seu conceito há muito vem sendo empregado na história da humanidade, concebida como a diferença específica do ser

humano em relação aos demais seres vivos. Falar de seu nascimento, portanto, seria o que Wolff (1999) chamou de contradição nos termos, já que a razão é coextensiva à humanidade.

Mas, se não é possível dizer de seu nascimento propriamente dito, se poderia, ao contrário, tentar descobrir um sentido legítimo em falar de “nascimento da razão”, considerando não mais a história humana como tal, mas a história dos sistemas de pensamento, a história dos modos de seleção dos discursos socialmente legítimos, a história das técnicas da verdade, constatando momentos de ruptura na organização geral do saber.

Nesse sentido, parece importante destacar o significado da palavra. Razão quer dizer declaração, argumento, faculdade intelectual que adota as ações aos fins. Do francês anglo-saxônico, *rasoun*, e do latim, *rationem* – responsabilidade, compreensão, motivo, causa. A etimologia da palavra indica a arte de raciocinar considerada enquanto lógica, redução da palavra grega *logiké* – arte de empregar a razão com vistas a descobrir a verdade.

O fato de a palavra apresentar uma origem grega indica também a origem histórica da razão enquanto disciplina filosófica, uma vez que os filósofos pré-socráticos, ainda no século VI a.C. já faziam indagações sobre o modo de ser humano que fosse mais de acordo com o logos, com a razão. Na verdade, os gregos buscam uma unidade de compreensão racional, que organiza, integra e dinamiza os conhecimentos.

Tentando reduzir a multiplicidade percebida à unidade exigida pela razão, alguns pensadores pré-socráticos propuseram sucessivas versões de uma física e de uma cosmologia constituídas em termos qualitativos: as qualidades sensíveis (como frio, quente, leve, pesado) eram entendidas como realidades em si, e o universo se apresentava como um “campo” no qual se contrapunham pares de opostos.

Essa passagem do mito à razão é o que Wolff (ibid.) acredita que podemos chamar de ruptura, pois designa-se assim o aparecimento de uma nova ordem do saber que organiza conjuntamente novos campos de conhecimentos, que supõem, implicitamente, novos modos de validação e reconhecimento dos discursos verdadeiros, entre os quais se pode citar a demonstração matemática, que se formaliza com Tales por volta de 600 a. C., a investigação física e cosmológica, que na mesma época se afasta do mito entre os físicos da Jônia, e a investigação histórica, que rompe com a lenda e adquire um caráter sistemático com Heródoto.

Também nessa época, se elabora um sistema de direito civil e penal, que nada mais deve aos valores religiosos, como a pureza, e às práticas rituais, como o ordálio, e em que se constitui igualmente uma nova economia da prova judiciária, fundada na argumentação e na

investigação dos fatos. E para o coroamento de tudo isso, destaca Wolff (1999), nascem os primeiros grandes sistemas filosóficos.

De acordo com Abrão (1999), um dos aspectos fundamentais da mentalidade científico-filosófica inaugurada pelos pré-socráticos, e mais especificamente por Tales de Mileto, consistia na possibilidade de reformulação e correção das teses propostas. À estabilidade dos mitos arcaicos e à estagnação das esparsas e assistemáticas conquistas da ciência oriental, os gregos, a partir de Tales, propõem uma nova visão de mundo cuja base racional fica evidenciada na medida mesma em que ela é capaz de progredir, ser repensada e substituída.

Mas as primeiras cosmogonias filosóficas, propostas pelos milesianos e também pelos pitagóricos podem ser vistas como variações do monismo corporalista: a diversidade das coisas existentes provindo de uma única *physis* corpórea (seja água, ar, ou unidade numérica), e a própria divergência entre os pensadores suscitou a necessidade de se investigar os recursos humanos de conhecimento, buscando-se um caminho de certeza que superasse as opiniões múltiplas e discrepantes. Assim, o binômio unidade/pluralidade deslocou-se da esfera cosmológica para reaparecer sob a forma de oposição entre verdade única e multiplicidade de opiniões.

Para Abrão (ibid), essa encruzilhada do pensamento, que fecundou toda a investigação filosófica posterior, manifesta-se em Heráclito e na escola de Eléia, que teria inaugurado tanto a problemática lógica quanto ontológica, ou seja, as especulações sobre o ser e o conhecer. Na verdade, muito pouco se sabe a respeito do pensador Heráclito, que já na antiguidade tornou-se conhecido como “o obscuro”, mas destaca-se, em seu pensamento, a anunciação do logos: a unidade fundamental de todas as coisas. De fato, a noção de unidade fundamental já estava expressa pelo menos desde Anaximandro de Mileto, mas a novidade trazida por Heráclito está em considerar aquela unidade como uma *unidade de tensões opostas*.

Assim, a razão (*Logos*) consistiria precisamente na unidade profunda que as oposições aparentes ocultam e sugerem: os contrários, em todos os níveis da realidade, seriam aspectos inerentes a essa unidade. Não se trata, pois, de opor o Um ao Múltiplo, pois o Um penetra o Múltiplo e a multiplicidade é apenas uma forma da unidade, ou melhor, a própria unidade. Daí a insuficiência do uso corrente das palavras: somente o *logos* (razão-discurso) do filósofo consegue apreender e formular aquela simultaneidade do múltiplo, mostrado pelos sentidos, e da unidade fundamental, descortinada pela inteligência desperta, em vigília.

Segundo Abrão (1999), o *Logos* seria a unidade nas mudanças e nas tensões a reger todos os planos da realidade: o físico, o biológico, o psicológico, o político e o moral. Mas

revalorizar a multiplicidade e o movimento, recusados pela razão eleática, exigia o abandono de uma das premissas sobre as quais vinham se construindo as diferentes cosmogonias filosóficas: ou o monismo ou o corporalismo. E como não havia ainda possibilidade, naquele momento da cultura grega, de se defender a tese da incorporeidade, a solução para o impasse levantado pelo eleatismo teve de provir da substituição do monismo pelo pluralismo.

Ao mesmo tempo, Abrão (ibid.) explica que a instauração do regime democrático em algumas cidades-Estado gregas, ou a luta por sua instauração, oferecia novas sugestões ao pensamento filosófico: ao universo também poder-se-ia aplicar o princípio legalizador da multiplicidade política, a igualdade perante a lei (isonomia). Assim, o cosmo, concebido à imagem da pólis, pode ser explicado como o jogo regulado de “iguais”: as quatro raízes de Empódocles, o múltiplo contido que racionaliza e explica a multiplicidade inumerável das coisas móveis percebidas.

A autora relata que, em dois poemas, Empódocles expôs seu pensamento: em “*Sobre a Natureza*” e nas “*Purificações*”. No primeiro ele exprime uma nova concepção de verdade e de razão. O eleatismo havia identificado a via da verdade como o uso exclusivo da razão que, apresentada como deusa soberana e absoluta no poema de Parmênides, afirmava a unidade do ser, e, conseqüentemente, negava a legitimidade racional da multiplicidade e do movimento.

Para Abrão (1999), Empódocles altera essa concepção de verdade, declarando em seu poema que pretende apresentar “apenas o que pode alcançar a compreensão de um mortal”. A evidência procurada não é a do intelecto puro: é a exigência de clareza racional, porém aplicada aos dados fornecidos pelos sentidos. Desaparece a monarquia da razão, o conhecimento se democratiza: todos os recursos de apreensão da realidade são igualmente legítimos e devem ter sua parte na constituição da verdade.

E o resultado dessa democratização do processo gnosiológico é também a natureza do “logos” de Empódocles, um discurso dirigido a um ouvinte, a partir do qual abre-se caminho para o diálogo socrático, filho posterior da democracia.

Abrão (ibid.) acredita que Sócrates aparece de fato como um marco, a ponto de os que vieram antes dele receberam todos, apesar de suas diferenças, o nome genérico de “pré-socráticos”. Ele viveu o apogeu e a crise da democracia ateniense, a partir do que a crise de valores políticos e morais é intensa, o que levou os atenienses a fazer da arte da conversação o principal instrumento da convivência social.

Mas Sócrates, de acordo com Abrão (1999), não se distingue pelo que fala, pois seu assunto é o que está diariamente na boca de todos. A diferença está no modo como ele

conversa, mostrando que no plano das opiniões todos têm razão e, por isso, ninguém a tem. Não lhe interessam as belas e sedutoras palavras; ele quer conhecer a essência das coisas, sem desvios.

No entanto, nunca vai diretamente à questão, primeiro ouve e apresenta objeções aos argumentos dos outros. É como se o pensamento tivesse de experimentar outras possibilidades antes de entrar na rota certa. O diálogo cumpre essa função de “experimentação”. O pensamento precisa de um interlocutor, com quem possa sempre discutir. O verdadeiro conhecimento nasce desse diálogo; não é transmissível do mestre ao aluno, mas arrancado do interior de uma discussão.

A Sócrates interessam o homem e suas ações, exatamente aquelas tidas como virtuosas. Para ele, conhecer a virtude torna-se o principal objetivo do verdadeiro conhecimento e as questões morais exigem do pensamento uma elucidação racional, uma vez que pensar racionalmente as questões morais implica denunciar tudo aquilo que aparece como virtude, desmascarando-o na sua falsidade.

De fato, Abrão (ibid.) ressalta que é a partir de Sócrates que se desenvolve a temática filosófica da dúvida, movimento negativo que paralisa a certeza e obriga o indivíduo a rever suas idéias e caminhos, questionando todas as instâncias da vida humana: a educação tradicional, a estrutura familiar, a propriedade privada e a estrutura social. Não por acaso Sócrates foi condenado à morte, e por mais de dois milênios permanece no centro das polêmicas do pensamento ocidental.

Na verdade, o conceito de *enkráteia* elucida muito bem o conteúdo da ética socrática. “Cimento de todas as virtudes”, essa palavra, derivada de um adjetivo grego que significa vigoroso, forte, poderoso, passa a ter um novo significado a partir de Sócrates. *Enkráteia* é o autodomínio: domínio de nossos prazeres, de nossos impulsos e paixões. Como esclarece Reale (1993) “*ela é o domínio sobre a própria animalidade (...) Procurar ter a enkráteia na alma significa fazer a alma senhora do corpo, a razão senhora dos instintos.*” Assim, a razão humana possuiria o domínio sobre a vontade.

De acordo com Platão (427-347 a.C. – 1985), o mais importante continuador da obra de Sócrates, tudo o que vemos ao nosso redor na natureza, tudo o que podemos tocar pode ser comparado a uma bolha de sabão, pois nada que existe no mundo dos sentidos é duradouro. Para Platão (ibid.), nunca poderemos chegar a conhecer verdadeiramente algo que se transforma. Sobre as coisas do mundo dos sentidos, coisas tangíveis, portanto, não podemos ter senão opiniões incertas. E só podemos chegar a ter um conhecimento seguro daquilo que reconhecemos com a razão.

Para ele, a realidade se divide em duas partes: a primeira é o mundo dos sentidos, do qual não podemos ter senão um conhecimento aproximado ou imperfeito, já que para tanto fazemos uso de nossos cinco (aproximados e imperfeitos) sentidos. Neste mundo dos sentidos, tudo “flui” e, conseqüentemente, nada é perene. A outra parte é o mundo das idéias, do qual podemos chegar a ter um conhecimento seguro, se para tanto fizermos uso de nossa razão. Este mundo das idéias não pode, portanto, ser conhecido através dos sentidos. Em compensação, as idéias são eternas e imutáveis.

Esses dois mundos, segundo Platão (1985), embora separados, estão relacionados num sentido preciso: as coisas sensíveis imitam as idéias que lhes correspondem, e como imitação as coisas sensíveis são sempre imperfeitas, mas é também por essa relação de imitação que os homens, situados no mundo sensível, podem conhecer as idéias. Conhecer, para Platão, é partir da razão para conhecer o Bem, a Idéia Suprema, a partir da qual é finalmente possível organizar a cidade não mais segundo as opiniões, mas tendo como base o verdadeiro conhecimento.

Aristóteles (348-322 a.C. – 1969), seu discípulo, não despreza a observação das coisas que se apresentam aos sentidos, mas procura integrar a percepção do mundo sensível ao conhecimento científico e filosófico. No seu entender, o mundo inteligível concebido por Platão apenas explica a imperfeição do mundo sensível, mas nada além disso. Para ele, o conhecimento é um processo de abstração pelo qual o intelecto produz conceitos universais que, ao contrário das idéias de Platão, não existem separadamente das coisas e do intelecto. Pode-se dizer que enquanto Platão usou apenas sua razão, Aristóteles, ao contrário, usou também os seus sentidos.

Abrão (1999) explica que, para Platão, o grau máximo de realidade está em pensarmos com a razão. Para Aristóteles, o grau máximo de realidade está em percebermos ou sentirmos com os sentidos. Mas isso não quer dizer que Aristóteles nega que o homem tenha uma razão inata. Muito pelo contrário: para ele, a razão era precisamente a característica mais importante do homem, só que nossa razão permanece vazia enquanto não percebemos nada, afinal todas as nossas idéias e pensamentos entram em nossa consciência através do que vemos e ouvimos.

E embora haja convergências e divergências no pensamento desses grandes filósofos, não se pode negar a grande influência de seus pensamentos na construção da história da filosofia e, até mesmo, na construção do que chamamos hoje de razão. Aristóteles, em especial, tem na história da filosofia uma influência decisiva, já que no período final da Idade Média a versão cristã de seu pensamento tornou-se praticamente a doutrina oficial da Igreja. Além disso, a ciência moderna que nasceu no Renascimento também se desenvolveu a partir

do aristotelismo. Pensadores como Kant, Hegel e Marx fazem de Aristóteles uma fonte de inspiração, e até hoje se discutem as questões lógicas por ele propostas.

Porém, destaca Abrão (ibid.), quando a obra de Aristóteles chega ao Ocidente, trazida pelos árabes, a Igreja não esconde seu desagrado. Ao universo letrado e cristão da Idade Média apresenta-se uma concepção divergente e sólida da teologia elaborada até então. As tensões entre a fé e a razão, iniciadas no Império Romano prolongaram-se por toda a Idade Média. O cristianismo, que poderia ter se mantido exclusivamente no terreno da fé, não se satisfaz com o credo e entrou no terreno da filosofia. Ao contrário da razão, que exige provas e demonstrações, a fé basta a si mesma, mas essa foi a forma que a filosofia assumiu por mais de um milênio, tendo a fé cristã, em contrapartida, assimilado procedimentos racionais.

De acordo com Abrão (1999), a difusão do cristianismo trouxe, inevitavelmente, um confronto entre a fé e a razão, e sua consolidação exigia mais do que um ato de poder que a decretasse. Ela também precisava ser convincente, apresentando-se não apenas como revelação, mas também como resultado de raciocínios. Assim, a filosofia patrística (dos santos padres) representou esse esforço de munir a fé de argumentos racionais. É a fé que permite resgatar a dignidade da razão: “*Compreender para crer; crer para compreender*” (Sto Agostinho, in *Os Pensadores*, 1999)

Tomás de Aquino (1225-1274 – 1279), grande pensador do século XIII e representante da Escolástica, concorda com Aristóteles, segundo o qual o conhecimento racional provém inicialmente dos sentidos, mas defende a submissão da filosofia e da razão à fé. Para ele, na verdade, não há conflito entre fé e razão. Ambas são modos diferentes pelos quais se manifesta a mesma e única Verdade. A razão, por vários meios, nos leva ao conhecimento da existência de Deus. A razão que demonstra e a fé que revela estão, por isso, em acordo, sem que entre elas haja contradição.

Mas Abrão (1999) explica que todo o esforço posterior da Escolástica estabeleceu-se no sentido de glorificar a fé em detrimento da razão, afirmando a supremacia desta dogmaticamente, sem provas, e demonstrando com todo o rigor da razão, a impossibilidade de a filosofia alcançar a verdade. Segundo a autora, a força desses argumentos contra a razão mais parecia denunciar a fragilidade da fé cristã. Além disso, ao separar-se radicalmente da fé, a razão e a filosofia libertaram-se da condição de servas da teologia, levando a escolástica e o pensamento medieval ao limite, e voltando a caminhar por sua conta e risco.

No entanto, o período que se seguiu, e que mais tarde o mundo conheceria como Renascimento, não foi apenas o da retomada da marcha triunfal da razão e do espírito científico, pois ainda havia sinais do pensamento medieval, aos quais se uniram elementos do

misticismo oriental e judaico. Foi uma época de construção de uma nova imagem do mundo a partir da permanência de elementos do passado, na qual o homem passa a ser o centro das organizações no mundo.

De acordo com Abrão (ibid), o fortalecimento das monarquias nacionais e o poder que, cada vez mais, concentrava-se nas mãos dos reis criou um ambiente propício ao surgimento de uma nova classe, com um novo modo de vida, uma nova mentalidade, uma nova maneira de conceber o mundo e o próprio ser humano. Na nova ordem das coisas, o homem é aquele que tem capacidade individual de saber escolher as ocasiões propícias para, ousadamente, transformar o curso dos acontecimentos.

Os homens do renascimento inventam e calculam e, com isso, apresentam já um método próximo do da ciência moderna. Para Abrão (1999), o que se denomina “ciência” no Renascimento desenvolve-se com base nessa concepção do universo: de que tudo se assemelha a tudo. O que a ciência renascentista investiga não é a causa que relaciona as coisas entre si, mas o significado comum que nelas se oculta. O mundo é uma relação de significados secretos, um texto a ser decifrado.

Na verdade, o uso cada vez mais acentuado da razão se faz presente em todas as esferas sociais. A própria Igreja Católica, ao ver-se mergulhada em discussões teológicas, cada vez mais afastada do povo, sem controle sobre os reis e os fiéis e sofrendo ataques constantes de movimentos reformadores acaba por promover, em meio à intolerância extremada, a liberdade do homem por meio do livre-arbítrio, a partir do qual pode-se chegar à salvação mediante a prática de boas obras.

Toda a Europa, depois de atravessar conflitos religiosos e guerras diversas, se vê configurada a partir de um novo equilíbrio que representa, sobretudo, a consolidação da burguesia. Há um indício do capitalismo que se aproxima: a burguesia lança as bases da Indústria moderna enquanto a nobreza passa a explorar as terras de modo capitalista.

Segundo Abrão (ibid.), é em meio a esse quadro que nasce e se desenvolve o pensamento moderno, marcado pela confiança na razão. Trata-se do “grande racionalismo”, como o chamaria o filósofo Merleau-Ponty no século XX. Mas diz respeito a um racionalismo diferente daquele que vinha caracterizando o pensamento ocidental.

Desde a Grécia antiga, a razão pôde pretender abarcar o mundo porque, de certa forma, o próprio mundo era concebido como racionalmente ordenado e unificado. Nos tempos modernos, no entanto, essa imagem já não existe, pois não há mais pólis, ou o Império, ou uma Igreja única. A realidade agora se apresenta dispersa, múltipla, e cabe à razão a tarefa de reunificar o mundo, reproduzi-lo e representá-lo, no sentido de tornar de novo presente,

ultrapassando a realidade visível e sensível e produzindo um outro mundo, racionalmente compreensível.

Abrão (1999) ressalta a matemática enquanto o grande modelo desse racionalismo, pois que se origina da expressão grega *ta mathema*, o que quer dizer “conhecimento completo”, racional de ponta a ponta. Mas, lembra a autora, tomar a matemática como modelo também significa dirigir a razão segundo determinados procedimentos precisos, como se faz na demonstração de um teorema. Por isso nessa época se escrevem diversos tratados de método, a começar por Descartes, com seu “Discurso do Método”.

Segundo Abrão (ibid.), a insistência no problema do método é crucial, porque o mundo exterior não mais fornece a garantia da certeza do conhecimento. Por isso, de nada adianta buscar, como fizeram os renascentistas, as relações de semelhança que unem secretamente as partes do mundo entre si e com o todo. A razão, e só ela, pode servir a si própria como guia, critério e condição da certeza do conhecimento. A razão não tem mais que se apoiar a não ser nela mesma e por isso precisa criar um método seguro.

Assim, conhecer as coisas do mundo implica estabelecer-lhe uma nova ordem que não exatamente aquela que os sentidos captam, mas a que a razão impõe. O homem torna-se sujeito, o “eu que pensa”, e o mundo, seu objeto. O homem é aquele que reordena e reorganiza o mundo à sua maneira, tornando-se como que “senhor da natureza”.

Mas a razão, que de acordo com a metáfora de Platão é o que vem para iluminar, torna-se definitivamente a palavra de ordem no século XVIII, aquele conhecido como o *Século das Luzes*, no qual proliferam idéias com a intenção de combater as trevas e o obscurantismo, seja ele filosófico, religioso, moral ou político.

Esse período, marcado pelo trabalho de Newton, segue o caminho contrário ao do racionalismo que o antecedeu, e baseia-se, sobretudo, no empirismo, ou seja, mantém-se apenas no âmbito dos fenômenos, que são tratados com rigor matemático. Assim, a ciência dissocia-se metodologicamente da metafísica. O iluminismo fala em nome da razão, mas esta já não é mais a recriação da razão divina preestabelecida. A razão torna-se a aventura humana: a capacidade de descobrir.

O trabalho de Kant (1724-1804) é bastante importante nesse período, e aparece enquanto fonte da qual brota a maior parte das reflexões dos séculos XIX e XX. Segundo Chauí (1999), todas as obras deste autor giram em torno de duas grandes questões: a primeira diz respeito ao conhecimento, suas possibilidades, seus limites e suas esferas de aplicação. A segunda refere-se ao problema da ação humana, ou seja, o problema da moral. A essas duas grandes questões aliam-se os problemas da apreciação estética e das formas de pensamento

da biologia, cujas peculiaridades em relação ao problema do conhecimento e ao problema da moral, Kant articulou numa visão sistemática das funções e dos produtos da razão humana.

De acordo com Chauí (ibid.), a razão para Kant não é constituída apenas por uma dimensão teórica, que busca conhecer (e ultrapassa os limites do conhecimento), mas também por uma dimensão prática, que determina seu objeto mediante a ação. Nesse sentido, a razão cria o mundo moral, e é nesse domínio que Kant acredita poder encontrar os fundamentos da metafísica.

Kant afirma a necessidade de se formular uma filosofia moral pura, despida, portanto, de tudo que seja empírico. Dentro dessa perspectiva, a moral é concebida como independente de todos os impulsos e tendências naturais ou sensíveis; a ação moralmente boa seria a que obedecesse unicamente à lei moral em si mesma, e esta somente seria estabelecida pela razão, o que leva a conceber a liberdade como postulado necessário da vida moral. Para Kant, a vida moral somente é possível na medida em que a razão estabeleça, por si só, aquilo que deva ser obedecido no terreno da conduta. (CHAUÍ, 1999)

Mas o século das luzes, além de ser fortemente marcado pelas idéias de grandes pensadores como Kant, Voltaire, Diderot, Rousseau e outros, foi também marcado pela Revolução Francesa, tida como a revolução burguesa por excelência e que, de acordo com Abrão (1999), teria levado a burguesia ao poder político, a fim de se desembaraçar da monarquia absolutista e do antigo regime que, após terem favorecido a consolidação da posição econômica burguesa, transformaram-se em obstáculos a seu livre desenvolvimento.

O programa político da burguesia era conhecido como “os ideais das luzes”, que resumia-se no lema: Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Essas três palavras significariam a fraternidade entre os burgueses para conquistar a liberdade de empreendimento em igualdade de condições, sem os monopólios ou privilégios que eram concedidos pelo rei a certos grupos.

Mas, embora as noções de liberdade e igualdade tivessem recebido diversas interpretações, correspondentes às mais variadas práticas políticas, e não só o significado burguês de livre concorrência em igualdade de condições, pode-se concluir, a partir das elaborações de Abrão (ibid.), que o desfecho da Revolução foi a consolidação da sociedade burguesa e o desenvolvimento da economia capitalista.

Dessa maneira, a Revolução Francesa tornou-se o modelo e o exemplo mais dramático de uma nova concepção de história, que aparece como terreno da realização da liberdade humana, um triunfo rápido da razão. Um movimento que coloca a história no centro do pensamento ocidental, como a História do progresso da razão.

Destaca-se, a esse respeito, sobretudo, o pensamento de Hegel (*apud* Abrão, 1999) que, apesar da decepção com o desenrolar dos acontecimentos na França, nunca negou a grandeza histórica da Revolução, que muito influenciou suas reflexões sobre o curso da história. Seu esforço era buscar a compreensão do presente a partir da explicação do sentido do desenvolvimento histórico.

Segundo Abrão (*ibid.*), a filosofia de Hegel baseia-se na realidade. Nesse sentido, a lógica é imanente ao real, na medida em que este é essencialmente lógico no sentido dialético. A Ciência da Lógica não é, pois, um manual para ensinar como impor racionalidade às coisas, o triunfo da razão sobre os objetos. A realidade, adequadamente compreendida, já é razão, e assim afirma Hegel (1959, *apud* Abrão, 1999): “*O que é racional é real, e o que é real é racional*”.

Abrão (1999) destaca que, para Hegel, a razão é o princípio das coisas, e como tal não é impenetrável ao pensamento, pois o pensamento humano é também razão. Não se trata mais, portanto, de um sujeito que se põe como exterior a seu objeto, e sim de um sujeito que se reencontra incorporando o objeto em uma totalidade que ultrapassa a oposição. Por isso a ciência não é saber de outra coisa, mas saber de si.

A partir dessas reflexões é que Karl Marx (1818-1883) baseou a construção de seu pensamento. Um pensamento que marcou profundamente toda a formulação teórica da contemporaneidade. Mas, de fato, houve, além da Revolução Francesa, outro importante processo histórico que marcou o que viria a ser a razão na modernidade, a saber, a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII.

Nesse período, o sistema econômico passou por uma transformação nunca vista, associada à introdução de máquinas industriais nas fábricas, e ao conseqüente aumento da produtividade, que também se deu pela divisão do trabalho. Nascia assim o capitalismo, marcado não só pelo aumento da produtividade e pela divisão do trabalho, mas por um conjunto de transformações que atingiram todos os âmbitos da vida.

Concretiza-se efetivamente o nascimento de um novo modo de ser, pensar e agir – o nascimento do pensamento moderno, regido pelas leis da produção e do lucro. Um pensamento que herdou também inúmeras contradições, fortes desigualdades sociais, políticas e econômicas, a partir das quais foram construídas as sociedades contemporâneas.

Abrão (*ibid.*) acredita que, alimentado também por esse contexto, Marx se preocupa em dizer que, para ele, a filosofia até então nada fez senão interpretar o mundo, e chegara finalmente o momento de transformá-lo. E a transformação em Marx não é outra coisa senão a transformação gerada pela luta de classes, pela luta entre proletariado e donos dos meios de

produção. Uma transformação do sistema econômico, que precisa ser feita não apenas teoricamente, mas na prática.

Segundo Marx (*s.d.*), o objetivo da teoria social é esclarecer-nos acerca dos nossos interesses verdadeiros, de forma que possamos planejar nosso destino histórico de modo racional. Mas o que Marx entendia como conduta racional não era o egoísmo esclarecido de Adam Smith¹, mas a realização de uma consciência superior da vida em sociedade.

Assim como Hegel, Marx considera que transformar o mundo é a maneira de conciliar o real e o ideal. Para ele, abolir a filosofia, realizando a universalidade que ela sempre buscou teoricamente não é um sonho, mas a exigência de seu tempo, e o verdadeiro uso da chamada razão. No entanto, propor a realização-abolição da filosofia significa também ir contra a atitude dos que pretendem suprimi-la sem a realizar e dos que desejam realizá-la sem a eliminar, como, na visão de Marx, faziam os jovens hegelianos.

Abrão (1999) aponta que o pensamento marxista atenta para o fato de que separados da atividade prática e material, os pensadores, os teóricos, em suma, os ideólogos, elaboram concepções como se as idéias, por elas mesmas, constituíssem a realidade, o que consideram *ideologia*, pois ao tomar algumas idéias pelo conjunto da realidade e ao considerá-las separadamente da vida prática e material, a ideologia oculta o modo como ela se produziu, cuja base é a divisão do trabalho e, assim, também escamoteia a divisão da sociedade em grupos de interesses opostos, possibilitando a manutenção desta organização social.

Não que os filósofos tenham voluntariamente assumido o papel ideológico de ocultar a divisão da sociedade, mas é que, de acordo com Marx, o interesse que aparece como geral coincide exatamente com os interesses da classe dominante porque, como dominante, se representa como universal, capaz de promover o bem geral.

Por tudo isso, Marx (*apud* Abrão, *ibid.*) acredita que a realização da filosofia não pode ser uma tarefa teórica, pois “interpretar o mundo” é uma atividade prisioneira da ilusão ideológica, e esta só pode ser dissipada efetivamente na medida em que a sua base real for transformada. Mas, com isso, a própria filosofia, que se constrói a partir dessa ilusão, perde a sua razão de ser.

¹ Adam Smith é um dos filósofos do chamado "Iluminismo Escocês", conhecido por sua obra principal, *An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* ("Uma Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações"), de 1776, sendo o primeiro filósofo a conceber uma organização dinâmica da sociedade no sentido de sua evolução para um sempre maior bem estar coletivo, uma linha de pensamento que evoluiu no século XIX para o *utilitarismo*. Ele concebe como agente desse movimento a própria "natureza humana" levada por uma forte inclinação para a troca comercial e pelo desejo de melhoramento próprio, porém susceptível de ser guiada pelas faculdades da razão.

Dessa maneira, faz-se necessária a transformação da base real da ideologia, a abolição da divisão social, que na sociedade capitalista se manifesta na propriedade privada. E o desenvolvimento do pensamento marxista mostra que a expressão da contradição entre as relações de produção e as forças produtivas é a luta de classes.

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias, tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta (...); uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX & ENGELS, 1987)

Para Marx, esse é o sentido da história, e compreendê-lo é também compreender que a sociedade capitalista deve ser transformada. Um pensamento que orientou grande parte da produção filosófica e sociológica que viria depois e que deu base às grandes construções teóricas da modernidade.

Weber (1864-1920), que juntamente com Marx é considerado um dos modernos fundadores da sociologia, sendo um dos primeiros a dedicar-se ao estudo da racionalidade, também não poderia deixar de ser citado neste item, ainda que um aprofundamento de suas idéias venha a ser feito no capítulo seguinte. Em seu entendimento de sociologia, Weber toma como referência a individualidade e, na medida em que trabalha com conceitos básicos de papel, ação social, sentido e agente individual, o autor enfoca condutas individuais e como estas condutas configuram questões de interesse sociológico. Para ele, o “espaço social” é constituído de conflitos endêmicos entre as esferas de valores e os indivíduos e a racionalidade se apresenta enquanto uma busca desenfreada pela supervalorização individual, um “cárcere” que molda as pessoas que vivem na sociedade. (SOUZA, 1994-1997)

De acordo com Souza (ibid.), o trabalho de Weber é voltado inicialmente para a história econômica, com o propósito de estudar o mundo ocidental, visando apontar e estudar aquilo que lhe é específico: a presença de um capitalismo organizado em moldes racionais e a racionalização da conduta em todas as esferas da existência humana. Para ele, a ciência social deve cuidar da análise “objetiva” dos fatos, ou seja, seus resultados, podendo ainda orientar os atores naquilo que querem fazer. A tarefa do conhecimento científico consiste na ordenação racional da realidade empírica.

Nesse sentido, Weber entende a racionalidade enquanto a conveniência de certos meios propostos para se atingirem fins práticos. Para ele, o capitalismo que se concretizava

com a Revolução Industrial representava a forma mais racional de vida do homem, o “tipo ideal” de organização pautada na racionalidade.

Este processo de racionalização no campo da ciência e da organização econômica determina indubitavelmente uma parte importante dos ideais da vida da moderna sociedade burguesa. O trabalho a serviço de uma organização racional para o abastecimento de bens materiais à humanidade, sem dúvida, tem-se apresentado sempre aos representantes do espírito do capitalismo como uma das mais importantes finalidades de sua vida profissional (...) Poderia, assim, parecer que o desenvolvimento do espírito do capitalismo seria melhor entendido como parte do desenvolvimento do racionalismo como um todo, e poderia ser deduzido da posição do racionalismo quanto aos problemas básicos da vida. (WEBER, 1974, p.205)

Para Weber (1974), o capitalismo racional tem em conta as possibilidades do mercado, isto é, oportunidades econômicas no sentido mais estrito do termo; quanto mais racional for, mais se baseia na venda para grandes massas e na possibilidade de abastecê-las. E este capitalismo, elevado à categoria de sistema, só é possível, na visão de Weber, se pensado a partir do desenvolvimento moderno ocidental.

Ao contrário de Marx, Weber não vê o fim do capitalismo como algo certo na história. Em suas obras, ele aponta as crises deste modelo econômico como consequência da possibilidade de especulação, e dos interesses alheios às empresas. Mas explica que as crises transformaram-se num elemento imanente do sistema econômico, pois em todos os tempos e lugares houve crises, como desemprego, carestia, paralisação de vendas e acontecimentos políticos que destroçaram a vida econômica.

Ainda assim, Weber considera o modelo capitalista como aquele que mais se aproxima do que se pode chamar de racional, pois

(...) é diferente que um lavrador chinês ou japonês se encontre faminto, e saiba que a divindade não lhe é favorável, e que os “espíritos” se rebelaram e, por causa disso, a natureza não lhe manda em tempo oportuno a chuva ou os raios solares, ou que a ordenação econômica como tal pode ser acusada como responsável pela crise, frente ao último trabalhador. (WEBER, 1974, p.134)

Weber (1974) nos lembra que se pode racionalizar a vida de pontos de vista básicos, fundamentalmente diferentes e em direções muito diferentes, pois o “racionalismo” é um conceito histórico que engloba todo um mundo de componentes diversos, mas é preciso

descobrir como se desenvolve a idéia da divisão do trabalho na vocação², que é tão irracional e tão característica de nossa cultura.

Pensando exatamente no irracional presente ou inerente ao racional é que surge o movimento mais tarde conhecido enquanto “Escola de Frankfurt”, pautado, entre outros, nas elaborações de Weber sobre o processo de desencantamento do mundo e de racionalização das esferas da vida.

De acordo com a professora de filosofia da Universidade de São Paulo, Olgária Mattos (*apud* Abrão, 1999) o século XVIII ficou conhecido como “a época da emancipação do homem através da realização do potencial da razão”. É a época do esclarecimento, do pensamento independente e da esperança num processo ilimitado das realizações da ciência. O século XIX herdou, em muitas de suas vertentes, a confiança absoluta numa razão soberana e dominadora, e foi preciso que a face opressora do trabalho se mostrasse inteira na miséria gerada pela desigualdade social para que abalasse a crença no estabelecimento definitivo do reino da razão tecnológica e se abrisse o espaço da crítica de um ideal de racionalidade no qual os valores humanos já não apareciam como finalidade.

Marcados por três importantes experiências históricas, os chamados frankfurtianos buscam um instrumental teórico que vai além do marxismo para entender e explicar a racionalidade moderna. Em primeiro lugar, a revolução bolchevique, da qual resultou o Stalinismo na Ex-URSS, um país de economia atrasada e capitalismo incipiente, local pouco provável, no contexto da teoria marxista, de se esperar uma revolução socialista. Em segundo lugar, a vitória do nazismo na Alemanha, país de onde se aguardava uma verdadeira revolução socialista, e em terceiro lugar o crescimento dos EUA, demonstrando o poder cada vez mais crescente do capitalismo. (PINTO, 1996, p.54)

De acordo com Pinto (1996), esses eventos históricos colocaram questões para as quais o marxismo parecia não oferecer respostas adequadas.

Que fatores são estes que fazem com que milhões de pessoas sejam dominadas por figuras como Hitler e Stalin, ou adequem-se ao *status quo* sob a égide da sociedade de consumo e da indústria cultural? Por que os trabalhadores votam em seus algozes? O que houve com a consciência de classe operária? Haverá, no ser humano, uma incapacidade intrínseca para a liberdade? (PINTO, 1996, p.54)

² Nesse trecho, Weber se refere ao estudo das religiões, ao qual se dedicou em seu trabalho, especialmente o relacionamento das idéias religiosas fundamentais do protestantismo ascético com suas máximas da vida econômica cotidiana.

A *Escola de Frankfurt* surge neste cenário dramático, guiada por essas questões que servem de ponto de partida na construção de uma teoria crítica da sociedade. Nasce enquanto denominação tardia do Instituto para Pesquisa Social, fundado em 1923. Tal instituto, a que originariamente se cogitou chamar Instituto de Marxismo, revela a vocação para integrar a questão socialista no âmbito das reflexões acadêmicas e universitárias, pois esteve ligado à Universidade de Frankfurt. Alguns pensadores como Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e Fromm constituíram um círculo de intelectuais voltados para o largo espectro da filosofia social, um movimento articulado em torno do órgão oficial do instituto, a Revista para a Pesquisa Social, publicada de 1932 a 1933 em Leipzig e de 1933 a 1939 em Paris, por causa do exílio dos intelectuais que nele publicavam seus ensaios.

A Teoria Crítica, associada à Escola de Frankfurt, se caracteriza por três diferentes momentos: o primeiro diz respeito aos escritos da década de 30, de Adorno, Horkheimer e Marcuse, e que procuram responder à questão: em que condições é possível uma teoria materialista da sociedade? Trata-se de um momento marcado por preocupações acerca da teoria do conhecimento. Um segundo período contém trabalhos da década de 40, cuja característica fundamental é o afastamento explícito da teoria marxista da revolução, com o desaparecimento do tema da luta de classes e a conseqüente substituição da crítica da economia política pela crítica da civilização técnica. Em um terceiro período, a partir dos anos 50, a teoria crítica rompe com as esperanças revolucionárias de seu primeiro momento e se encaminha para a análise da sociedade unidimensional, em Marcuse, e da sociedade administrada, em Adorno e Horkheimer.

A *sociedade unidimensional* diz respeito ao conceito desenvolvido por Marcuse em seu livro *A Ideologia da Sociedade Industrial* (1964). Um termo que o autor utiliza para demonstrar o controle que a sociedade industrial, avançada, tecnológica e racional exerce sobre as consciências humanas. Já a *sociedade administrada* refere-se ao termo utilizado por Adorno e Horkheimer para descrever a vitória da técnica instrumental, da alienação e da reprodução nas sociedades modernas. Neste modelo de sociedade, os interesses dos meios de produção capitalistas passam a dominar as relações sociais e políticas e empreendem uma “administração racional e burocrática” da vida.

Esse último período que caracteriza a Escola de Frankfurt é marcado pela reflexão acerca do desaparecimento do sujeito revolucionário no sentido marxista. Rompe-se a fé na unidade entre a teoria e a práxis, no pensamento do intelectual radical e na prática liberadora do proletariado, pois este foi integrado à sociedade tecnológica unidimensional e, assim, o

mundo moderno, homogêneo e uniforme suprime os indivíduos ao liquidar sua autonomia e a liberdade de ação na história. (ABRÃO, 1999)

A teoria crítica evoca a necessidade de uma crítica não apenas da sociedade, mas de toda a racionalidade que recuse a noção de contradição em nome do princípio de identidade. O contraditório é assimilado ao irracional, de tal forma que a história deve submeter-se ao cálculo racional que possibilite o controle do tempo histórico. A noção de dialética de Hegel e Marx, a ciência e a fascinação pela violência são as três grandes suspeitas da Teoria Crítica com relação à Teoria Tradicional, isto é, ao pensamento analítico, binário, identitário. Sob a ótica dos frankfurtianos neste momento, a racionalidade analítica ordena e decompõe, só podendo agir sobre uma natureza despojada, à qual corresponde um sujeito abstrato, lógico. Assim, sujeito e objeto se separam, separando-se também razão teórica e razão prática, sensibilidade e entendimento.

De acordo com esse pensamento, toda filosofia que acredita no progresso e que confunde “progresso científico” e “técnico” com o progresso da humanidade enquanto tal, sem considerar a “regressão da sociedade” e as recaídas periódicas na barbárie, não passa de uma racionalização do sofrimento, pois passa por sobre a dor do homem singular e histórico, sujeito a um só tempo empírico, psicológico, histórico e transcendental.

Segundo Horkheimer (1980), para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano e como a organização de que a humanidade foi capaz, aqueles sujeitos se identificam com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo.

Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos e, assim, este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital. Aliás, para Horkheimer (ibid.), a história não pôde, até agora, ser compreendida a rigor, pois compreensíveis são apenas os indivíduos e grupos isolados, e mesmo essa compreensão não se dá de forma completa, uma vez que esses indivíduos, por força da dependência interna de uma sociedade desumana, são ainda funções meramente mecânicas, inclusive na ação consciente.

Como uma unidade naturalmente crescente e decadente, o organismo não é para a sociedade uma espécie de modelo, mas sim uma forma apática do ser, da qual tem que se emancipar. Um comportamento que esteja orientado para essa emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo ele dispensa o caráter pragmático que

advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil. (HORKHEIMER, 1980, p. 131)

O pensamento teórico no sentido tradicional considera tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceito, pelos quais esses fatos são apreendidos e, por conseguinte, seu papel na práxis como algo exterior. Já a estrutura do comportamento crítico, cujas intenções ultrapassaram a da práxis social dominante, não está certamente mais próxima das disciplinas sociais do que das ciências naturais. Sua oposição ao conceito tradicional de teoria não surge nem na diversidade dos objetos nem na diversidade dos sujeitos. Para os representantes desta abordagem, os fatos, tais como surgem na sociedade, frutos do trabalho, não devem ser entendidos como exteriores, mas como produtos da humanidade que, como tal, deveriam estar sob o controle humano.

(...) o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer essa identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (Dasein), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade. (HORKHEIMER, *ibid*, p.132)

O pensamento crítico com sua teoria não tem a função de um indivíduo isolado nem a de uma generalidade de indivíduos, mas considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. Este sujeito não é, pois, um ponto, mas sua exposição consiste na construção do presente histórico.

Adorno, outro grande representante da Teoria Crítica, ressaltou, em quase todas as suas obras, a preocupação com a perda da razão, representada pelo indivíduo que se coloca à disposição do coletivo. Para ele, quando a práxis encobre com o ópio do coletivo sua real impossibilidade, ela se torna ideologia. Assim, o indivíduo deve entregar-se ao coletivo e como recompensa recebe a graça de pertencer ao grupo. Eis aqui, para Adorno, o ponto de transição ao irracionalismo, através do qual inculca-se aos adeptos que, mediante a renúncia à própria razão e ao próprio juízo, eles se tornam partícipes de uma razão superior, coletiva.

Para ele, razão e racionalidade são implacavelmente identificadas com a razão instrumental. Na *Dialética do Esclarecimento* (1972), que escreveu em parceria com

Horkheimer, ambos explicam que a instrumentalidade é, em si mesma, uma forma de domínio que, ao controlar os objetos, viola-lhes a integridade, suprimindo-os e destruindo-os. Por isso, a tecnologia não é neutra e seu uso já implica uma tomada de posição de valor. O pensamento técnico atinge todas as esferas da vida, as relações humanas, políticas e assim por diante. “*A sociedade é contraditória e mesmo assim determinável; a um só tempo racional e irracional, sistemática e caótica, natureza cega e mediada pela consciência.*” (ADORNO & HORKHEIMER, 1994, p. 47)

Não só para Adorno e Horkheimer, como para os outros pensadores que marcaram os escritos da Escola de Frankfurt, os sujeitos das sociedades modernas não conseguem ir além desta racionalidade técnica, e acabam por viver a razão como está posta pelos meios de produção capitalistas, reproduzindo as relações do modelo econômico, que acaba por orientar todos os âmbitos da vida. No que diz respeito a essa questão, assim nos falam Adorno e Horkheimer:

Cada uma de suas irracionalidades em particular complementa, de certo modo, a irracionalidade da estrutura como um todo. A totalidade social não leva uma vida própria além daquilo que ela engloba e que a compõe. Ela se produz e se reproduz através de seus momentos individuais (ADORNO & HORKHEIMER, *ibid*, p.48)

Segundo Pinto (1996), o que leva os frankfurtianos à formulação dessa Teoria Crítica é seu desapontamento com os fins da razão iluminista nas sociedades modernas. A vitória da racionalidade, que trazia consigo os princípios do iluminismo, concretizou-se a partir de uma completa reificação do indivíduo, não deixando margem para o desenvolvimento de uma razão reflexiva e de um sujeito pensante. Na razão da modernidade capitalista, o indivíduo se identifica inteiramente com a mercadoria, uma vez que a própria sociedade capitalista o vê enquanto a mercadoria força de trabalho. Nesse sentido, ressalta Pinto (*ibid.*), o resultado do projeto iluminista foi o “*brotar da des-razão no seio da própria razão*”(p.66).

A racionalidade passa a ser, portanto, irracional. Por isso justamente é que nos parece limitada para a explicação não só das relações sociais, como também da escola. Não acreditamos ser possível pensar a educação, seus problemas e sua viabilidade se entendemos a razão como irracional, ou se consideramos que as patologias sociais que agora se apresentam não podem ser solucionadas.

Como veremos, Habermas, ao contrário de Adorno, Horkheimer e Marcuse, busca uma saída para resolver este impasse a partir da própria razão, empreendendo um salto paradigmático e apostando na construção de uma nova racionalidade.

Sua escolha nos parece a mais acertada, pois se pensamos que o mundo tal como está construído não pode modificar-se, se acreditamos que nossa ação é mero reflexo das imposições do sistema capitalista avançado e que a educação, enquanto elaboração humana, também reproduz as relações de dominação, não havendo alternativa de mudança, nem objetiva, nem subjetivamente, de nada adianta pensar a escola, suas influências e sua viabilidade.

Nossa atuação e pensamento a partir da perspectiva educacional só faz sentido se entendermos que a razão é uma construção humana e, portanto, pode ser construída de outra maneira, se nosso esforço for igualmente apresentado no sentido de descrever a situação atual do mundo e da educação e no de apontar caminhos para sua transformação.

Em face disso é que o pensamento de Habermas nos parece fundamental, na medida em que dedicou-se a repensar a razão, esforçando-se por construir um novo modelo de racionalidade que não só explicasse as patologias sociais, mas que desse conta de abarcar um mundo de reprodução e, também, transformação, entendendo a forte atuação dos sistemas, mas sem deixar de considerar a participação dos sujeitos, capazes de linguagem e ação.

Seu pensamento, sobre o qual vamos nos ocupar a seguir, é ainda mais importante na medida em que se formula a partir de questões bastante atuais da sociedade moderna, como a questão dos direitos humanos e do desenvolvimento acelerado da técnica e da tecnologia. Um pensamento fundamental para saber da realidade, suas construções e implicações, tal qual a necessidade de se construir uma nova racionalidade, uma nova possibilidade de mundo e de educação, a partir de uma razão reelaborada e ressignificada numa perspectiva transformadora.

4. A AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS

“Uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente.”

(Habermas)

Tendo em mente a problemática da racionalidade, apontada a partir dos contextos de modernidade e neoliberalismo e também na trajetória da razão, apresentaremos neste capítulo elementos do pensamento de Habermas, entendendo que sua compreensão é fundamental na construção de uma nova possibilidade de razão, tanto para a sociedade, como para a escola e a educação.

Se toda a história da razão parece culminar numa concepção moderna desacreditada na racionalidade e na sua perspectiva de emancipação, a contemporaneidade também nos deu a possibilidade de seguir a investigação acerca da razão humana a partir de outras perspectivas. Uma delas, nascida a partir dos escritos da Escola de Frankfurt, da qual foi também parte integrante, diz respeito ao pensamento de Habermas, que se preocupou em reconstruir os fundamentos normativos e formular uma teoria crítica que considerasse, buscando superá-las, as patologias sociais. Vislumbra, assim, a emergência de um novo tipo de racionalidade, valendo-se de uma análise reconstrutiva do conteúdo de nossas práticas.

A partir de sua Teoria da Ação Comunicativa, criada na década de 1980, Habermas abre caminhos a novas teorias sociológicas. Suas contribuições são chave para a elaboração de uma teoria explicativa do mundo atual, uma vez que racionalidade, para ele, tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação. (FLÉCHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001). Seguindo suas idéias, poderemos ver que são os sujeitos que criam e usam a racionalidade, a qual não é uma realidade objetiva que se impõe de forma determinista, mas também, na verdade, uma escolha.

Trataremos, portanto, nesse capítulo, de explicar a retomada que faz Habermas das teorias sociológicas e da própria Teoria Crítica para construir um novo modelo de racionalidade, que culmina na sua mais importante construção teórica: a idéia de ação comunicativa.

De acordo com a construção teórica de Habermas (1987-b), o pensamento filosófico nasce da reflexão da razão encarnada no conhecimento, na fala e nas ações. Assim, o tema

fundamental da filosofia é a razão. Em sua Teoria da Ação Comunicativa, ele discute o conceito de racionalidade a partir da perspectiva do nascimento da compreensão moderna do mundo, ou seja, a partir da chamada modernidade.

Para ele, a expressão “racional” sempre traz consigo uma relação entre racionalidade e saber, mas a racionalidade tem menos que ver com o conhecimento que com a forma que os sujeitos fazem uso desse conhecimento. Assim, a estreita relação que existe entre saber e racionalidade nos permite pensar que a racionalidade de uma emissão ou manifestação depende da fiabilidade do saber que elas encarnam.

Para Habermas (ibid.), uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade se encarna um saber falível, guardando uma relação com o mundo objetivo, ou seja, com os fatos, e sendo acessível a um juízo objetivo, sendo que este só pode ser objetivo se se faz pela via de uma pretensão transubjetiva de validade, o que quer dizer que para qualquer observador ou destinatário a emissão precisa ter o mesmo significado que para o sujeito agente.

A verdade e a eficácia são pretensões deste tipo, daí que as afirmações e ações são mais racionais quanto melhor possam fundamentar-se as pretensões de verdade proposional ou de eficiência vinculadas a elas.

No entanto, Habermas (1987-b) destaca que esta proposta de reduzir a racionalidade de uma emissão ou manifestação à sua susceptibilidade de crítica acaba por ser bastante frágil. Primeiro porque a caracterização é bastante abstrata, deixando de explicitar aspectos importantes, e segundo porque é demasiado restrita, uma vez que o termo “racional” não se utiliza somente em conexão com emissões ou manifestações que possam ser verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficazes, mas abarca um espectro muito mais amplo, e remete a diversas formas de argumentação.

As afirmações fundadas e as ações eficientes são, sem dúvida, um sinal de racionalidade, e os sujeitos capazes de linguagem e ação que, na medida do possível, não se equivocam sobre os fatos, nem sobre as relações fim/meio são chamamos, desde logo, racionais. Mas é evidente que existem outros tipos de emissões e manifestações que, ainda que não estejam vinculadas a pretensões de verdade ou de eficiência, não por isso deixam de contar com o respaldo de boas razões¹. (HABERMAS, 1987-b, p.33)

¹ Todas as traduções dos textos de Habermas presentes nesta dissertação são traduções minhas das versões em espanhol.

Nos contextos de comunicação, de acordo com o pensamento de Habermas (ibid.), não chamamos racional somente a quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, mas também a quem expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo e é capaz de comportar-se de forma coerente com o dito. Uma prática comunicativa tem como pano de fundo um *mundo da vida*, um conceito desenvolvido por Schütz e destacado por Habermas para apontar um horizonte a partir do qual as pessoas se movem, e dentro do qual os agentes comunicativos interagem. Um pano de fundo que tende à consecução, manutenção e renovação de um consenso que descansa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade susceptíveis de crítica. (HABERMAS, 1987-b, p.119)

A racionalidade imanente a esta prática se manifesta no acordo, comunicativamente, e apóia-se em razões. Assim, a racionalidade daqueles que participam desta prática comunicativa se mede por sua capacidade de fundamentar suas manifestações ou emissões nas circunstâncias apropriadas. A racionalidade imanente à prática comunicativa cotidiana remete, pois, à prática da argumentação.

Pensando na racionalidade comunicativa enquanto entendimento, para o qual se requer estudar as condições que nos permitem chegar a um consenso racional, Habermas formula os conceitos de *argumento* e *argumentação*. Para ele, os argumentos se compõem de emissões problemáticas que levam consigo pretensões de validade, mas também razões que podem ser duvidosas, e a argumentação é o tipo de fala na qual os participantes dão argumentos para desenvolver ou recusar as pretensões de validade que possam deixar dúvidas.

(...) a argumentação pode ser considerada de um terceiro ponto de vista: tem por objetivo produzir argumentos pertinentes, que convençam em virtude de suas propriedades intrínsecas, com que desempenhar ou rechaçar as pretensões de validade. Os argumentos são os meios com cuja ajuda pode obter-se um reconhecimento intersubjetivo para a pretensão de validade que o proponente formula de forma hipotética, e com os quais, portanto, uma opinião pode transformar-se em saber. (HABERMAS, ibid, p.47)

Para Habermas (1987-b), quando se pretende que algo seja considerado bom ou verdadeiro, pode-se fazê-lo impondo-o à força, ou seja, a partir de uma pretensão de poder ou, por outro lado, possibilitando um diálogo no qual os argumentos de todos/as sejam levados em consideração, a partir de pretensões de validade, nas quais se considera a força dos argumentos. Nesse sentido, ele introduz um excursão sobre a *teoria da argumentação*, que considera fundamental na medida em que o conceito de racionalidade se refere a um sistema de pretensões de validade. Argumentação, para ele, diz respeito

ao tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tem duvidosas, e tratam de desempenhá-las ou de recusá-las por meio de argumentos. Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validade da manifestação ou emissão problematizadas. A força de uma argumentação se mede no contexto dado pela pertinência das razões. (HABERMAS, *ibid*, p. 37)

De acordo com Habermas, a susceptibilidade de fundamentação das emissões ou manifestações racionais responde, por parte das pessoas que se comportam racionalmente, à disponibilidade de expor-se à crítica e, se necessário, enfrentar racionalmente as questões que lhe são apontadas, colocando-se aberto aos argumentos e às possibilidades de mudança.

Em virtude de sua susceptibilidade à crítica, as manifestações ou emissões racionais são também susceptíveis de correção. Nesse sentido, podemos corrigir as tentativas falidas se desejamos identificar os erros que temos cometido. E o conceito de racionalidade se vê conectado à capacidade de aprender com os desacertos, a refutação de hipóteses e o fracasso das intervenções no mundo.

Em sua obra, Habermas (*ibid.*) cita uma investigação pioneira a respeito dos usos do argumento. Uma investigação desenvolvida por St. Toulmin na década de 70, a partir da qual a fala argumentativa distingue-se sob três aspectos: quando considerada como processo, como procedimento, ou quando tem por objetivo produzir argumentos.

No primeiro caso, se trata de uma forma de comunicação que Toulmin qualifica como pouco freqüente e rara, por tratar-se de uma forma de comunicação que pretende aproximar-se de condições ideais. Nesse caso, os participantes na argumentação têm todos que pressupor que a estrutura de sua comunicação não tem outro motivo que não seja a busca da verdade, e assim a argumentação pode ser entendida enquanto uma ação orientada ao entendimento.

No segundo caso, quando se considera a argumentação como procedimento, se trata de uma forma de interação que está submetida a uma regulamentação especial. Efetivamente, o processo discursivo de entendimento está regulado de tal modo que os implicados:

- ✓ tematizam uma pretensão de validade que se tenha problemática e,
- ✓ exonerados da pressão da ação e da experiência, adotando uma atitude hipotética,
- ✓ examinam com razões, e somente com razões, se procede reconhecer ou não a pretensão defendida pelo proponente.

Já no terceiro caso, a argumentação tem por objetivo produzir argumentos pertinentes, que convençam em virtude de suas propriedades intrínsecas como desempenhar ou rechaçar

as pretensões de validade. Assim, os argumentos são os meios com cuja ajuda pode obter-se um reconhecimento intersubjetivo para a pretensão de validade que o proponente coloca de forma hipotética e com os quais uma opinião pode transformar-se em conhecimento.

Habermas (1987-b) relaciona os três aspectos mencionados com as conhecidas disciplinas aristotélicas: a retórica se ocupa da argumentação como processo; a dialética dos procedimentos pragmáticos da argumentação; e a lógica dos produtos da argumentação. E efetivamente, de acordo com cada aspecto sob o qual consideramos a argumentação, as estruturas que nela descobrimos são distintas.

Sob o aspecto de processo, as argumentações têm a intenção de convencer a um auditório universal e alcançar uma concordância geral. Sob o aspecto de procedimento, têm intenção de acabar com a disputa em torno das pretensões de validade hipotéticas com um acordo racionalmente motivado. E sob o aspecto de produto têm a intenção de desempenhar ou fundamentar uma pretensão de validade por meio de argumentos.

Tendo explicado isto, Habermas se propõe a tratar da argumentação enquanto processo, com o objetivo não de averiguar em que consiste a argumentação racional ou correta, mas averiguar como argumentam, em efeito, os homens e mulheres. Para tanto, baseia-se, também, nas idéias de Wolfgang Klein, por sua intenção de dar ao pensamento retórico um conseqüente giro em termos de ciência experimental.

Segundo Habermas (*ibid.*), o estudo de Klein traz algumas conseqüências paradoxais por conta da tentativa de pensar a lógica da argumentação desde a perspectiva do desenvolvimento dos processos de comunicação, e de evitar analisar desde o princípio os processos de formação de um consenso também como obtenção de um acordo racionalmente motivado, e como desempenho discursivo de pretensões de validade.

Já Toulmin (*apud* HABERMAS, *ibid.*) não distingue claramente entre pretensões convencionais dependentes do contexto de ação e pretensões universais de validade. E ainda que ele considere que a validade de uma pretensão só pode desempenhar-se por decisões consensuais produzidas comunitariamente, a diferença crucial entre decisões alcançadas consensualmente, mas não garantidas, só aparece implicitamente em sua teoria.

Na verdade, Habermas acredita que Toulmin não diferencia claramente estes dois tipos de consenso. As argumentações podem ser organizadas de maneira que orientem o conflito, ou de maneira que orientem o consenso, e estes dois modelos não podem considerar-se como formas de organização equiparáveis, ou situadas em um mesmo plano.

Habermas (1987-b) nos alerta quanto à força racionalmente motivante do melhor argumento, chamando atenção para aqueles que podem ter valor universal.

(...) o tipo de pretensões de validade com que se apresentam os valores culturais não transcende os limites locais de forma tão radical como as pretensões de verdade e justiça. Os valores culturais não são válidos universalmente; se restringem, como seu nome mesmo indica, ao horizonte de um determinado mundo da vida. Tampouco são eles plausíveis senão num contexto de vida particular. Daí que a crítica dos padrões de valor suponha uma pré-compreensão comum dos participantes na argumentação, da qual não se pode dispor à vontade, senão que constitui, uma vez que delimita, o âmbito das pretensões de validade tematizadas. Somente a verdade das proposições, a retitude das normas morais e a inteligibilidade ou correta formação das expressões simbólicas são, por seu próprio sentido, pretensões universais de validade que podem submeter-se a exames em discursos. (HABERMAS, 1987-b, p.69)

Para ele, é somente nessas condições que cumprimos, com suficiente aproximação, uma situação ideal de fala, na medida em que a pretensão de validade torna possível aos participantes alcançar um acordo racionalmente motivado, ou seja, a construção de um consenso.

Porém, até aqui Habermas tratou o conceito de racionalidade utilizando-se do termo “racional” enquanto elo condutor para esclarecer as condições em que acontece a racionalidade, tanto no que diz respeito às emissões como aos sujeitos capazes de linguagem e ação. E esse corte individualista e a-histórico não é considerado pelo autor como suficiente para uma análise sociológica. Nessa direção, portanto, ele se propõe a discutir a racionalidade de um modo de vida, uma racionalidade de um mundo da vida compartilhado não só por grupos particulares, mas por todo o coletivo.

Nessa direção, o autor nos coloca a existência de três diferentes mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro é idêntico a todos os observadores, diz respeito às coisas materiais existentes; o segundo é um mundo intersubjetivamente compartilhado, e diz respeito às normas vigentes; já o terceiro é um mundo individual, interno, ao qual se atribui tudo aquilo que não pode ser incorporado no mundo externo e ao qual o indivíduo tem acesso privilegiado.

Assim, quando pensamos na verdade de um enunciado, ou em seu aspecto racional, significa que o estado de coisas a que a afirmação se refere existe como algo presente no mundo objetivo, sendo igual a todos os ouvintes e observadores.

As pretensões de validade resultam em princípio suscetíveis de crítica porque se apóiam em conceitos formais de mundo. Pressupõem um mundo idêntico para todos os observadores possíveis, ou um mundo intersubjetivamente compartilhado por todos os membros de um grupo (...) Assim, as pretensões de validade exigem uma postura racional por parte do ouvinte (HABERMAS, 1987-b, p.79)

Habermas (ibid.) fala de mundo subjetivo em contraposição com o mundo objetivo e o mundo social, embora reconheça que o âmbito da subjetividade guarda uma relação de complementaridade com o mundo externo. Para ele, o mundo objetivo é comum a todas as pessoas, como totalidade de “fatos”, significando que um enunciado num processo de comunicação, que se dá sobre a existência deste correspondente estado de coisas, pode ser considerado verdadeiro, bem como no que diz respeito ao mundo social, visto que todos pressupõem também em comum um mundo social como totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas, ao contrário do mundo subjetivo, que representa vivências pessoais a que somente o indivíduo tem acesso.

Mas o autor ainda se preocupa com alguns questionamentos acerca de “padrões de racionalidade alternativos”, e aponta alguns estudos na área de entendimento do que vem a ser esse “olhar racional”. Ressaltando especialmente os trabalhos realizados na área da antropologia, Habermas discute, ainda que brevemente, acerca do que pode ser considerado razão universal, ou verdade universal, levando em consideração os contrapontos apresentados pela antropologia e que dizem ser a racionalidade reportada a cada contexto específico em que está inserido um indivíduo ou uma cultura.

Habermas (1987-b) acredita que os integrantes de uma comunidade de linguagem se entendem entre si sobre os temas centrais de sua vida pessoal e social, e se queremos comparar os padrões de racionalidade nos diversos sistemas de interpretação, não podemos nos restringir à dimensão científica e tecnológica que nossa cultura nos sugere, ao contrário, devemos pensar em padrões a partir da possibilidade de enunciados verdadeiros, universais e repletos de sentido.

(...) comparáveis são as imagens do mundo somente em relação à sua potência de fundar sentido. As imagens do mundo lançam luz sobre os temas existenciais, que se repetem em todas as culturas, do nascimento à morte, da enfermidade à desgraça, da culpa, do amor, da solidariedade e da solidão. Abrem possibilidades co-originárias “*of making sense of human life*”. Com isso, estruturam formas de vida que não são comparáveis em seu valor. (HABERMAS, 1987-b, p.91)

Habermas não quer dizer, com isso, que a racionalidade das formas de vida deva ser reduzida a uma adequação cognitiva, ou submetida a uma racionalidade unilateralizada, mas qualquer que seja o sistema de linguagem utilizado é sempre possível partir da pressuposição de que a verdade é uma pretensão universal de validade. Assim, se um enunciado é

verdadeiro, é também merecedor de uma concordância universal, qualquer que seja a linguagem em que tenha sido formulado.

As imagens do mundo não somente podem ser comparadas entre si desde o ponto de vista quase-estético e indiferente à verdade, como a coerência, a profundidade, a economia, a completude etc, mas também desde o ponto de vista de sua adequação cognitiva, que é função dos enunciados verdadeiros e possíveis neste sistema de linguagem.

De acordo com Flécha, Gómez e Puigvert (2001), Habermas ressalta que a forma racional de conhecimento não pode ser relativizada como não sendo melhor nem pior que a magia, ou como uma forma própria de conhecer que foi imposta ao ocidente. Para ele, a substituição de explicações míticas por modernas se dá, em maior ou menor medida, em todas as culturas, embora a sociedade ocidental tenha desenvolvido, mais que outras, a compreensão moderna. Além disso, as estruturas universais de racionalidade têm de ser resultado da interação entre todas as culturas, devendo as pretensões de verdade buscar uma aceitação universal, estando abertas à modificação em contato com outras culturas.

(...) a racionalidade pode entender-se como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Manifesta-se em formas de comportamento para as quais existem, em cada caso, boas razões. Isto significa que as emissões ou manifestações racionais são acessíveis a um julgamento objetivo. (HABERMAS, 1987-b, p.43)

De qualquer maneira, Habermas reconhece a dificuldade em apresentar a ação orientada ao entendimento, visto que não a vivenciamos ou ao menos não a encontramos em nossa prática do dia-a-dia inteiramente. Além disso, parece ainda mais difícil pretender um conceito de racionalidade com validade universal, dadas as diferenças entre compreensão mítica e moderna do mundo e o contraste entre as orientações de ação que se apresentam nas sociedades arcaicas e as que se apresentam nas sociedades modernas.

Nessa perspectiva, Habermas (ibid.) se propõe a revisar os pensamentos sociológicos da teoria da racionalização que já existem, conectando-se com uma tradição bem formada da teoria da sociedade. Sua intenção não é a de elaborar um estudo de tipo histórico, mas servir-se de estratégias conceituais, dos supostos e das argumentações que vêm se desenvolvendo na tradição que vai de Weber a Parsons, com a intenção sistemática de apresentar os problemas que podem resolver-se com uma teoria da racionalização pensada a partir dos conceitos fundamentais da ação comunicativa.

O início de sua busca se dá com a retomada do pensamento de Weber, um grande clássico da sociologia do século XIX, que rompeu com as premissas da filosofia da história² e com os supostos fundamentais do evolucionismo, sem deixar de entender a modernização da sociedade como resultado de um processo histórico-universal de racionalização.

Weber (*apud* HABERMAS, 1987-b) submeteu os processos de racionalização a minuciosos estudos empíricos, procurando evitar reduções empiristas que eliminassem nos processos de aprendizagem social precisamente os aspectos da racionalidade, mas deixou sua obra, de acordo com a perspectiva habermasiana, em estado fragmentário. No entanto, Habermas acredita ser possível utilizar sua teoria da racionalização como elo condutor para reconstruir seu projeto.

Segundo Habermas (*ibid.*), a obra weberiana em seu conjunto apresenta diversas inconsistências, visto que, para analisar o processo universal de desencantamento do mundo, que para Weber criou as condições necessárias para o aparecimento do racionalismo ocidental, valeu-se de um conceito bastante complexo de racionalidade, enquanto que para analisar a racionalização social, tal como ela acontece no mundo moderno, guiou-se por uma idéia recortada de racionalidade: a racionalidade com objetivo a fins. Um conceito, aliás, que Weber compartilha, por um lado, com Marx e, por outro, com Adorno e Horkheimer, como pudemos ver brevemente no capítulo anterior.

Seguindo o pensamento de Habermas, veremos que Marx entende a racionalização social a partir da ampliação do saber empírico, das melhoras das técnicas de produção e com a mobilização, qualificação e organização cada vez mais eficazes das forças de trabalho. Para ele, as relações de produção e as instituições que regulam o acesso aos meios de produção só podem ser transformadas a partir de uma revolução que vem das forças produtivas.

Habermas (*ibid.*) acredita que Weber, por outro lado, julga o marco institucional da economia capitalista e do Estado moderno não como relações de produção que encadeiam o potencial de racionalização das forças produtivas, mas como subsistemas de ação racional com objetivo a fins que embasam o racionalismo ocidental. Entretanto, Weber teme que o resultado desse processo de burocratização possa gerar uma “coisificação” das relações sociais, acabando por afogar os impulsos motivacionais de que se nutre o modo racional de vida.

² De acordo com Walsh (1978), a *filosofia da história* começou a ser considerada matéria independente com Herder, em 1784, e terminou pouco depois do aparecimento de uma obra póstuma de Hegel, em 1837. Seu objetivo era chegar a um entendimento do curso da história como um todo; mostrar que a história podia ser considerada como uma unidade que compreendia um plano geral, capaz de esclarecer o curso detalhado dos acontecimentos, além de permitir ver o processo histórico como algo satisfatório à razão.

Para Habermas (1987-b), os autores Adorno, Horkheimer e Marcuse interpretam Marx a partir desta perspectiva weberiana, acreditando que a razão instrumental autonomizada e a racionalidade da dominação da natureza podem gerar a irracionalidade da dominação de umas classes sobre outras, desencadeando relações de produção alienadas. A ciência e a técnica, vistas por Marx enquanto um potencial emancipatório, agora aparecem como meio de repressão social.

Habermas (ibid.) acredita que os conceitos de ação nos quais se baseiam Marx, Weber, Horkheimer e Adorno não são bastante complexos para apreender, nas ações sociais, todos os aspectos em que pode estar a racionalização social. Além disso, há uma mistura de categorias de ação e categorias sistêmicas nesse pensamento, pois a racionalização da ação e das estruturas do mundo da vida não é sinônimo de aumento da complexidade dos sistemas de ação.

Assim como Marx, Weber entende a modernização da sociedade como o processo através do qual emergem o capitalismo e o Estado moderno. Capitalismo e Estado moderno, para este autor, se complementam em suas funções e estabilizam-se mutuamente. A racionalização, como aponta Habermas (ibid.), de acordo com a vertente weberiana, diz respeito “*a toda ampliação do saber empírico, da capacidade de previsão e do domínio instrumental e organizativo sobre processos empíricos*” (p.216).

Para Weber (*apud* HABERMAS, ibid.), a história da ciência moderna e as relações práticas que essa ciência desenvolve com a economia são fenômenos distintos da forma moderna de conduzir a vida. E em seus trabalhos interessou-se somente pelo segundo aspecto, embora reconhecesse a importância da história da ciência e da técnica na cultura ocidental. Seu pensamento caminha no sentido de apontar uma racionalização religiosa que antecede o racionalismo ocidental, assim como um processo de desencantamento dos sistemas míticos de interpretação que é assumido por ele enquanto conceito de racionalidade.

Habermas (1987-b) considera que se podem distinguir, assim, duas etapas do processo de racionalização, que são analisadas por Weber em seus estudos sobre a ética econômica das religiões universais e em seus estudos sobre o nascimento e o desenvolvimento da economia capitalista e do Estado moderno:

- a) A racionalização das imagens do mundo;
- b) A transformação da racionalização cultural em racionalização social;

A partir dessas duas etapas, Weber apresenta distintas esferas e sistemas de atuação do racionalismo ocidental:

- *esferas culturais de valor*: componentes da cultura que se diferenciam com a chegada da modernidade (ciência e técnica, arte e literatura, direito e moral).
- *sistemas culturais de ação*: nestes se elaboram as tradições sob distintos aspectos de validade (organização do trabalho científico, do cultivo da arte, da comunidade religiosa etc).
- *sistemas centrais de ação*: aqueles que determinam a estrutura da sociedade (economia capitalista, Estado moderno e núcleo familiar).
- *sistema de personalidade*: as disposições para a ação e as orientações para a vida subjetiva.

Nesta sua análise da sociedade, Habermas acredita que Weber se atém à perspectiva teórica de que a modernização se apresenta como um processo histórico universal de desencantamento, que apresenta a racionalidade enquanto técnica, burocrática e industrial. Mas pensando nas tendências de independência dos sistemas de ação racional com objetivo a fins, que caracteriza desde o século XVIII o desenvolvimento da sociedade capitalista, Weber formula uma crítica a essa realidade que se apresenta formulada a partir das teses de *perda de sentido e perda de liberdade*.

Na primeira, Weber (*apud* HABERMAS, *ibid.*) apresenta a tese de que a aparição das estruturas de consciência modernas rompeu a unidade entre o bom, o belo e o verdadeiro que antes era mantida pelas categorias religiosas e metafísicas. Para ele, a razão se dissocia em uma pluralidade de esferas de valor, destruindo sua própria universalidade. Esta é a perda de sentido que está posta, segundo Weber, como desafio existencial ao indivíduo desta sociedade, que terá de construir em âmbito privado a unidade que já não cabe reconstruir nas ordens da sociedade.

Na segunda tese, Weber trata da ameaça que o sistema capitalista racional apresenta à liberdade do indivíduo, no sentido de constituir um poderoso cosmos de ordem econômica moderna, ligado aos pressupostos técnicos e econômicos da produção mecânica e que determina o estilo de vida de todos/as dentro dessa engrenagem.

Em sua obra *Ciência e Técnica Como Ideologia*, Habermas (1984) discute a preocupação apontada não só por Weber, mas também por Marcuse, sobre o domínio cada vez mais crescente da técnica e da ciência na sociedade moderna. Para ele, entretanto, não há um domínio irrestrito dos pressupostos técnicos e econômicos da produção mecânica sobre a vida como um todo. Se há uma predominância da racionalidade instrumental, com objetivo a

fins, é porque, ao menos de certa forma, ela é legitimada pelos sujeitos que formam essa sociedade, podendo também ser superada por eles. Em suas palavras,

Não deveria, então, ser entendida a racionalidade materializada nos sistemas de ação racional com objetivo a fins como uma racionalidade especificamente restringida? Essa racionalidade da ciência e da técnica não contém já em seu seio, em lugar de reduzir-se, como pretende, às regras da lógica e da ação controlada pelo êxito, um apriori material surgido historicamente e, por isso, também historicamente superável? (HABERMAS, 1984, p.57)

É possível entender, pela elaboração de Habermas (1984), que a racionalidade presente nas forças técnicas e científicas não conduzem, por si só, a um melhor ou pior funcionamento dos sistemas sociais, mas podem servir de instrumento para os sujeitos na construção da própria sociedade. “O aumento das forças produtivas não coincide com a intenção de uma ‘vida feliz’, mas sim que pode servi-la.” (p.107-108).

De acordo com Habermas (ibid.), o aproveitamento de um potencial ainda não realizado pode conduzir à melhora de um aparato econômico industrial, levando inclusive à possibilidades emancipatórias, pois a questão, para Habermas, “não é que esgotemos as possibilidades de um potencial disponível ou de um potencial ainda a ser desenvolvido, senão que escolhamos aquele que podemos querer para levar uma existência em paz e com sentido” (p.108)

Habermas (1987-b) considera aceitável a preocupação de Weber demonstrada em sua primeira tese, com a perda de sentido, com a separação do bom, do belo e do verdadeiro, mas considera também que esta não resiste a um exame crítico no que diz respeito à crença de Weber num pluralismo de pretensões de validade incompatíveis. Para Habermas, como abordamos anteriormente, a unidade da racionalidade está garantida na diversidade de esferas de valor, pois o que distingue as pretensões de validade das pretensões empíricas é a suposição de que as primeiras podem desempenhar-se mediante argumentos. Estes, por sua vez, sob os supostos comunicativos de um exame cooperativo de pretensões de validade consideradas como hipotéticas, são os únicos que podem desenvolver a força de uma motivação racional.

Além disso, Habermas (ibid.) aponta que o pluralismo de materiais de valor nada tem a ver com a diferença entre os aspectos de validade sob os quais se diferenciam as questões de verdade, de justiça ou de gosto, que podem ser racionalmente elaboradas como tais. E tampouco a diferenciação dos sistemas em que organizam a ciência, o direito e a arte, nos

quais se desenvolve um saber cultural sob um aspecto universal de validade distinto em cada um deles, precisa, necessariamente, provocar um conflito irreconciliável entre as ordens da vida.

Mas Weber, na perspectiva de Habermas, vê a racionalidade enquanto técnica, por isso estuda a racionalização social referindo-se à racionalidade adequada a fins. Para Weber, o importante é a atividade teleológica de um ator solitário; seu ponto de referência é a consciência, não a interação. Habermas (ibid.), ao contrário, reformula o conceito de racionalização ao priorizar a relação interpessoal de, ao menos, dois atores linguisticamente competentes: *“a ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal.”*

Dessa maneira, Habermas vê o eixo central da racionalização no potencial de racionalidade contido na validade da fala, a partir da qual a perspectiva da ação comunicativa supõe uma emissão que tenha sempre caráter comunicativo, ou seja, que se diga com a intenção de que o outro entenda; e que as pretensões de poder sejam substituídas pelas de validade.

Mas, para uma melhor compreensão da idéia de racionalidade formulada por Habermas, tornam-se importantes, neste momento, algumas considerações quanto aos conceitos de racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa, a partir dos quais Habermas baseia sua formulação de ação comunicativa.

Para tanto, é necessário retomar o pensamento de Weber acerca do racionalismo e sua conseqüente interpretação a respeito da racionalidade técnica ou instrumental, para poder contrapô-lo ao conceito de racionalidade comunicativa, formulado por Habermas.

Em sua construção teórica acerca da racionalidade, apresentada por Habermas na sua Teoria da Ação Comunicativa, Weber insiste em várias interpretações para a palavra “racionalismo”. A racionalidade pode tratar-se de um crescente domínio teórico da realidade mediante conceitos cada vez mais precisos, ou de uma consecução metódica de um determinado fim prático, mediante o cálculo cada vez mais preciso dos meios adequados. Para Weber, tratam-se de duas coisas distintas, embora estejam indissolúvelmente ligadas. Dessa maneira, o autor distingue o domínio teórico e o domínio prático da realidade.

O que interessa à racionalidade prática diz respeito aos critérios conforme os quais os sujeitos aprendem a controlar seu entorno:

Atua de forma racional com objetivo a fins quem se guia em sua ação pelos fins, os meios e as conseqüências que sua ação possa ter, pesando os meios com os fins, os fins com as conseqüências laterais, e os distintos fins

possíveis entre si e, em todo caso, pois, quem não atua passionalmente, nem guiando-se pela tradição. (WEBER, 1964, p.18, *apud* HABERMAS, 1987-b, p.228)

Como podemos ver, a chave para o complexo conceito de racionalidade que Weber tem em vista (ao menos sob seus aspectos práticos) é o conceito de ação racional com objetivo a fins. Mas Habermas (*ibid.*) acredita que esta racionalidade compreensiva, que está na base do tipo de racionalização burguesa da vida, e que desde os séculos XVI e XVII se torna familiar no ocidente, não deve ser considerada enquanto sinônimo de racionalidade com objetivo a fins.

De acordo com Habermas (1987-b), Weber parte de um conceito extenso de “técnica” para mostrar que o “emprego regulado de meios” é, num sentido abstrato, relevante para a racionalidade do comportamento. Ele chama de “técnica racional” ao emprego de meios que se guia, de forma consciente e planejada, pelas experiências e pela reflexão sobre as mesmas. Mas ainda que não se especifiquem as técnicas, seu âmbito de aplicação e a base experiencial a que, em cada caso, é necessário recorrer para comprovar sua eficácia, o conceito de “técnica” acaba sendo, na visão de Habermas, demasiado geral, pois neste sentido podemos chamar de “técnica” a toda regra e a todo sistema de regras que permita a reprodução fiável de uma ação, e nessa perspectiva existem técnicas para todos os tipos de ações: técnica de oração, de pensamento, de investigação, técnicas educativas, técnica militar, técnica musical etc, e cada uma delas está sujeita aos mais diversos graus de racionalidade.

Para Habermas (*ibid.*), o pensamento de Weber diz que a presença de uma questão técnica significa sempre o mesmo: que temos dúvidas sobre os meios mais racionais a empregar para alcançar determinado fim. Assim, o único critério pelo qual se mede essa racionalização técnica é a regularidade de um comportamento reproduzível diante do qual os sujeitos podem tomar uma atitude que se baseia na previsão e no cálculo.

Habermas acredita que Weber restringe o conceito de “técnica” e “racionalização dos meios” especificando os meios, pois se somente são levados em consideração os meios com que um sujeito capaz de ação pode realizar os fins que se propõe, mediante uma intervenção no mundo objetivo, então a eficácia entra em jogo enquanto critério de avaliação. Dessa maneira, a racionalidade no emprego dos meios se mede pela eficácia objetivamente comprovável de uma intervenção, o que, para Habermas, permite distinguir entre ações “subjetivamente racionais com objetivo a fins” e ações “objetivamente corretas”.

Além disso, seguindo o pensamento habermasiano, cabe indicar dentro das formulações de Weber, o pensamento sobre uma progressiva “racionalidade dos meios” num

sentido objetivo, pois cada vez que um determinado ponto do comportamento humano se orienta num sentido de maior “correção” técnica que antes, estamos diante de um “progresso técnico”. E aqui novamente Habermas nos coloca a posição de um conceito de técnica demasiado amplo em que Weber se baseia, uma vez que não compreende somente as regras instrumentais do domínio da natureza, mas também as regras do domínio do material no terreno da arte, ou as técnicas de manipulação política, social, educativa etc.

Nesse sentido, se pode falar de técnica sempre que os fins que se realizam por seus meios se concebam como parte integrante do mundo objetivo. Mas, se num primeiro momento Weber considera a racionalização sob o aspecto de utilização dos meios, depois ele diferencia este conceito, distinguindo nas ações dois aspectos de racionalização: primeiro, os meios e os modos de utilizá-los podem ser mais ou menos racionais, ou seja, mais ou menos eficazes em relação a um determinado fim (*racionalidade instrumental*); segundo, os fins mesmos podem ser mais ou menos racionais, estar objetivamente melhor ou pior escolhidos, levando em consideração determinados valores, meios e condições de contorno (*racionalidade eletiva*).

Neste segundo aspecto da teoria weberiana, Habermas (ibid.) aponta que a ação só pode ser racional na medida em que não esteja cegamente vinculada à paixão, ou guiada pelas tradições, mas vinculada a uma constelação de interesses. Pensando neste contexto, Habermas considera importante situar a distinção entre *racionalidade formal* e *racionalidade material*, embora ele acredite que as formulações de Weber a este respeito não sejam muito claras. Para ele, a racionalidade formal se refere às decisões dos sujeitos que atuam racionalmente em sua escolha, que tratam de perseguir seus interesses de acordo com preferências claras e máximas de decisão dadas, como no caso de uma gestão econômica. Já a racionalidade material se refere à racionalidade com objetivo a valores ou a determinados fins materiais.

Tomados conjuntamente os aspectos de *racionalidade instrumental* e de *racionalidade eletiva*, é o que Weber chama de *racionalidade formal*, em contraposição ao julgamento material do sistema de valores. Weber, na visão de Habermas, está convencido de que a decisão entre os distintos sistemas de valores não pode ser motivada racionalmente. A forma sobre a qual os sujeitos justificam suas preferências, a forma em que se orientam com objetivo a valores é um aspecto sob o qual uma ação pode ser considerada como suscetível de racionalidade, uma vez que se caracteriza enquanto uma ação segundo exigências que o sujeito se vê na obrigação de cumprir.

De acordo com Weber (*apud* HABERMAS, ibid.), somente os valores que podem ser abstraídos e generalizados podem transformar-se em princípios formais e ser aplicados

procedimentalmente, exercendo uma força orientadora de ação bastante intensa para transcender às situações concretas e penetrar todos os âmbitos da vida.

Weber diferencia, pois, o conceito de racionalidade prática sob o triplo aspecto de utilização de meios, de seleção de fins e de orientação por valores. A racionalidade instrumental de uma ação se mede pela eficácia no planejamento do emprego de meios para fins dados; a racionalidade eletiva de uma ação se mede pela correção do cálculo dos fins para valores articulados com precisão e para meios e condições de contorno dados; e a racionalidade normativa de uma ação se mede pela força sistematizadora e unificante e pela capacidade de penetração que têm os padrões de valor e os princípios que são subjacentes às preferências de ação. (HABERMAS, 1987-b, p.233)

Habermas explica que as ações que cumprem as condições de racionalidade no emprego dos meios e da racionalidade eletiva são chamadas por Weber de “racionais com objetivo a fins”, e as ações que cumprem as condições de racionalidade normativa, “racionais com objetivo a valores”. A conexão desses dois tipos de racionalidade produz um tipo de ação que atende a todas as condições da racionalidade prática, que quando generalizadas pelas pessoas ao longo do tempo e dos âmbitos sociais, cria o que Weber (*apud* Habermas, *ibid.*) chama de *modo metódico-racional de vida*, que possibilita e estimula os êxitos da ação simultaneamente:

- sob o aspecto de racionalidade instrumental na solução de tarefas técnicas e na construção de meios eficazes;
- sob o aspecto de racionalidade eletiva na escolha consistente entre alternativas de ação e,
- sob o aspecto de racionalidade normativa na solução de tarefas prático-morais.

Os distintos conceitos de racionalidade elaborados por Weber e apresentados por Habermas mostram que Weber situa a problemática da racionalidade no plano das estruturas da consciência. Weber obtém o conceito de *racionalidade prática* analisando um tipo de ação em que se reúnem a racionalidade dos meios, a dos fins e a dos valores e que, para ele, historicamente se apresenta na figura do modo de vida induzido pela ética protestante³.

Do processo histórico universal de racionalização das imagens do mundo, que Weber se propôs a estudar a partir do desencantamento das imagens religioso-metafísicas do mundo, surgiram as estruturas de consciência moderna que, entre os séculos XVI e XVIII produziram

³ Ver *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (WEBER, 1904-1905)

na Europa uma institucionalização da ação racional com objetivo a fins, afetando toda a população e introduzindo mudanças estruturais na sociedade global.

Os dois complexos institucionais em que Weber vê materializadas essas estruturas de consciência moderna e que vê desenrolarem-se os processos de racionalização social são a economia capitalista e o Estado moderno. Habermas acredita que a racionalidade destas formas significa, em Weber, que os empresários, funcionários e trabalhadores de maneira geral se vêm obrigados a atuar de forma racional com objetivo a fins, pois o que organizativamente caracteriza a empresa capitalista e a administração estatal moderna é a concentração dos meios materiais de organização nas mãos de dirigentes obrigados a calcular racionalmente.

E essa concentração dos meios materiais é condição necessária para a institucionalização da ação racional com objetivo a fins, e que necessita também, para a sua existência, de uma administração pública, cujo funcionamento possa prever-se e calcular-se racionalmente segundo normas fixas de caráter geral, como se faz com o rendimento previsível de uma máquina. O progresso do Estado burocrático, que julga e administra conforme um direito estatuído e conforme regulamentos concebidos racionalmente conecta-se diretamente ao desenvolvimento do capitalismo moderno.

Horkheimer (1967, *apud* HABERMAS, 1987-b), por sua vez, compartilha com Weber a idéia de que a *racionalidade formal* está na base da chamada cultura industrial. Uma racionalidade que Weber utiliza também como sinônimo de *racionalidade com objetivo a fins*, que se refere às estruturas de orientação de ação determinadas pela racionalidade cognitivo-instrumental, com abstração dos critérios de racionalidade prático-moral ou prático-estética. Mas Horkheimer equipara *racionalidade com objetivo a fins* à *razão instrumental*, referindo-se ao conceito de razão de Kant, a partir do qual a função da razão vai além da regulação da relação entre meios e fins, mas é o próprio instrumento para entender os fins e determiná-los. Para ele, a razão instrumental está posta como forma dominante de racionalidade.

Tanto Horkheimer (*ibid.*), como Adorno (1947, *apud* HABERMAS, 1987-b) concordam com Weber com relação à perda de sentido e de liberdade na sociedade moderna. Ambos coincidem na tese de que a perda da unidade nas imagens do mundo religiosas-metafísicas põe em questão a unidade dos mundos da vida modernizados, colocando também em perigo a identidade dos sujeitos socializados e sua solidariedade social. Para eles, a razão subjetiva é razão instrumental, ou seja, um instrumento de auto-conservação, a partir da qual os participantes se orientam por convicções subjetivas, irracionais e irreconciliáveis entre si, colocando em perigo a integração da sociedade.

Os representantes da chamada Teoria Crítica se questionam sobre o significado da autonomização dos sistemas de ação racional com objetivo a fins e, conseqüentemente, pelo significado da auto-alienação dos indivíduos, que têm que adaptar-se, de corpo e alma, às exigências do aparato técnico. Interessam-se precisamente pela conexão que a racionalização social parece estabelecer entre a transformação dos âmbitos tradicionais da vida em subsistemas de ação racional com objetivo a fins e o atrofamento da individualidade.

Para eles, quanto mais a economia e o Estado se transformam na encarnação da racionalidade cognitivo-instrumental, e submetem a seus imperativos outros âmbitos da vida, colocando à margem tudo o que poderia materializar-se enquanto racionalidade prático-moral e prático-estética, menos apoio encontram os processos de individualização no âmbito de uma reprodução cultural relegada ao âmbito do irracional, ou reduzida ao pragmático.

A análise desses processos que conectam “cultura e produção” é baseada na categoria marxista de *coisificação*⁴, utilizada por Lukács para tirar a análise weberiana da racionalização do marco da teoria da ação e colocá-la em relação com os processos do capital dentro do sistema econômico, conectando valores da economia capitalista às deformações do mundo da vida, baseando-se no modelo de *fetichismo da mercadoria*⁵.

A crítica da razão instrumental se entende, por assim dizer, como uma crítica da *coisificação*, a partir da qual Adorno e Horkheimer viram a necessidade de ampliar a razão instrumental, convertendo-a numa categoria do processo histórico universal da civilização. Desenvolvem, assim, uma teoria do *fascismo* e da *cultura de massas* que, segundo Habermas, trata os aspectos psicossociais de uma deformação que alcança os âmbitos mais íntimos da subjetividade, explicando a reprodução cultural desde o ponto de vista da *coisificação*. Eles radicalizam a teoria de Lukács em termos de psicologia social, com o propósito de explicar as sociedades capitalistas desenvolvidas, sem ter que abandonar o enfoque que representa a crítica ao fetichismo da mercadoria. Sua teoria procura explicar como o capitalismo atinge as forças produtivas e, simultaneamente, as forças de resistência subjetiva.

Essa elaboração, para Habermas, não é suficiente para explicar as relações dos sujeitos com a sociedade ou mesmo entre si, visto que essa análise só se torna acessível quando tratada na forma da intersubjetividade, que possibilite não só o entendimento entre os sujeitos, como o entendimento do sujeito consigo mesmo. A intersubjetividade garante que o sujeito se

⁴ Categoria que assimila as relações sociais e as vivências pessoais às coisas, isto é, a objetos que podemos perceber e manipular

⁵ Termo utilizado por Marx para designar as características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho que, ao ocultar a relação social entre os trabalhos individuais e o trabalho total, transformam os produtos em mercadorias, dotando-os de vida própria, e apresentando-os como figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os seres humanos.

reconheça como um sujeito no mundo, em relação com os outros, e não como um sujeito solitário. Para ele, a interpretação de Horkheimer e Adorno exige uma mudança de paradigma na teoria da ação: mudar da ação teleológica para a ação comunicativa, e também uma mudança de estratégia na tentativa de reconstruir o conceito moderno de racionalidade, tomado a partir da intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico: mudar da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa.

Neste novo modelo de racionalidade, o primordial não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando buscam um entendimento entre si sobre algo.

Neste processo de entendimento, os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem por meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham, e cada um no seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987-b, p.500)

Na perspectiva da racionalidade comunicativa, entendimento não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso, mas um processo recíproco de convencimento, que coordena as ações dos participantes à base de uma motivação por razões. *“Entendimento significa comunicação endereçada a um acordo válido”* (HABERMAS, 1987-b, p.500). No entendimento de Habermas, são essas características que possibilitam a construção de uma nova racionalidade, que expresse a relação que os momentos da razão separados na modernidade guardam entre si.

Dentro desta linha de pensamento, a reprodução da vida social não está ligada somente às condições de enfrentamento cognitivo-instrumental dos sujeitos com a natureza externa ou às condições de enfrentamento cognoscitivo-estratégico dos indivíduos e grupos entre si, mas depende igualmente das condições da intersubjetividade do entendimento entre os participantes na interação.

A racionalidade comunicativa entende que a espécie humana se mantém através de atividades socialmente coordenadas de seus membros, e que esta coordenação precisa estabelecer-se por meio da comunicação, uma comunicação que tende a um acordo, colocando o cumprimento das condições da racionalidade imanente à ação comunicativa enquanto uma exigência para a reprodução da espécie. Trata-se de uma racionalidade que se refere a um mundo da vida simbolicamente estruturado, constituído a partir das contribuições

interpretativas dos que a ele pertencem, e que só pode se reproduzir através da ação comunicativa.

Para embasar a construção desse novo modelo de racionalidade, Habermas se utiliza das construções teóricas de Mead (1863 -1931) e Durkheim (1858 -1917), pois ambos desenvolvem categorias que permitem repensar a teoria weberiana de racionalização, libertando-a da filosofia da consciência. Mead, a partir de uma fundamentação da sociologia em termos de uma teoria da comunicação, e Durkheim, com uma teoria da solidariedade social.

Mead, tal como formula Habermas (1987-c), analisa os fenômenos da consciência desde o ponto de vista de como eles se constituem através das estruturas de interação mediadas pela linguagem ou por símbolos. Para ele, a linguagem tem uma significação determinante para a forma sociocultural da vida. Sua teoria da comunicação se interessa pelos símbolos lingüísticos e pelos símbolos logomórficos, enquanto elementos mediadores das interações, das formas de comportamento e ações de uma pluralidade de indivíduos.

Mead considera a comunicação lingüística sob dois aspectos: o de integração social dos agentes teleológicos e o de socialização dos sujeitos capazes de ação, e deixa de lado, segundo Habermas, a função de entendimento e a estrutura interna da linguagem. Mas, ainda assim, sua teoria já prevê uma racionalidade pautada na comunicação. E é exatamente por colocar em perspectiva um conceito comunicativo de racionalidade que a psicologia social de Mead é interessante ao pensamento de Habermas, no que diz respeito à mudança de paradigma que ele pretende colocar em marcha.

Em sua teoria, Mead (*apud* HABERMAS, 1987-c) procura explicar a interação mediada simbolicamente e a ação ajustada às regras sociais. Na primeira, a interação se caracteriza por um novo meio de comunicação e, na segunda, pela normatização das expectativas de comportamento. No entanto, Habermas acredita que as explicações de Mead permanecem prisioneiras à filosofia da consciência, uma vez que ele se orienta pelo modelo do pensamento como diálogo interior, ou como diálogo levado ao interior. Para Habermas, Mead vincula a existência do pensamento à existência de gestos que sejam símbolos significantes, assim o pensamento se caracteriza enquanto uma conversa internalizada ou implícita do indivíduo com ele mesmo mediante tais gestos.

Embora Habermas concorde que a teoria da linguagem de Mead represente claro progresso com relação às idéias behavioristas, que concebem a identidade do sentido em função do papel desempenhado e não como consistência das respostas dadas a estímulos verbais, para Habermas (*ibid.*), Mead nunca distinguiu nitidamente a manipulação do

comportamento que ocorre pela fala proposicionalmente diferenciada, e que reflete demandas baseadas em normas reconhecidas intersubjetivamente.

Para explicar a relação entre norma e sentido, Habermas faz uso da concepção de linguagem de Wittgenstein, na qual ele ressalta uma atividade orientada por regras, e a partir da qual não faz sentido uma idéia de linguagem privada, sem a possibilidade de que alguém confirme ou desmint a o modo como são usadas as palavras.

Mead, por sua vez, concebia a linguagem enquanto mecanismo primário de socialização e coordenação das ações, mas não via a importância da comunicação consensual enquanto mecanismo destes processos, por isso Habermas acredita que ele nunca pôde explicar a possibilidade da ação normativa. Mas Habermas considera esclarecedora a tentativa de Mead para a compreensão da possibilidade de socialização e coordenação das ações da perspectiva da psicologia social, vendo a formação da identidade e da autonomia como função dos papéis sociais internalizados numa interação simbólica.

Habermas está interessado especialmente na teoria da socialização de Mead, e na sua demonstração de que o domínio da competência comunicativa é necessário para a realização do eu, com a capacidade de reflexão. Habermas (ibid.) ressalta da obra de Mead seu conceito de solidariedade normativa, que se estabelece entre quem fala e quem ouve, e que para ele antecede a obrigação racional, compreendendo, em parte, uma das três raízes pré-linguísticas da ação comunicativa.

Por acreditar que a racionalidade comunicativa depende da solidariedade social é que Habermas busca em Durkheim o entendimento da formação deste tipo de solidariedade. A partir da consciência coletiva, de Durkheim, Habermas identifica outra raiz pré-linguística da ação comunicativa, de caráter simbólico, e que pode ser reconstruída a partir da ação regulada por normas (ação normativa).

De acordo com Habermas (1987-c), Durkheim dedicou sua vida à elucidação da validade normativa das instituições e dos valores, mas foi a sua sociologia da religião que conseguiu descobrir as raízes sacras da autoridade moral das normas sociais. Para Durkheim (*apud* HABERMAS, ibid), as regras morais estão revestidas de uma autoridade especial. Para ele, o sujeito que atua moralmente tem certamente que se submeter a uma autoridade, de forma a assumir as exigências morais enquanto suas.

A autoridade moral, para Durkheim, tem sua origem no sacro que, por sua vez, conecta-se diretamente às práticas religiosas. Nesse sentido, a religião se apresenta enquanto expressão de uma consciência coletiva, “supraindividual”, mas Habermas explica que em virtude de sua estrutura intencional, a consciência é sempre consciência de algo, por isso

Durkheim busca, enquanto objeto intencional, o mundo de representações religiosas, perguntando-se pela realidade que os conceitos do santo representam, e encontra o ser divino, a ordem mítica do mundo e os poderes sacros como resposta da religião.

Ainda assim, Durkheim (*apud* HABERMAS, *ibid.*) acredita que isso tudo esconde a “sociedade transfigurada e pensada simbolicamente”, pois a sociedade, ou o eu coletivo que com sua associação forma os membros do grupo – a pessoa coletiva – tem uma estrutura tal que transcende a consciência das pessoas individuais, uma vez que lhes é imanente. Habermas (*ibid.*) explica que para Durkheim, se existe um sistema de deveres e obrigações, é preciso que a sociedade seja uma pessoa moral qualitativamente distinta das pessoas individuais, e esta sociedade só pode ser reconhecida e intuída nas formas do sacro.

Assim, conceitos como “consciência coletiva” e “representação coletiva” conduzem a uma personalização da sociedade, e a assimilam a um sujeito em grande formato. De acordo com Habermas, no entanto, esta explicação de Durkheim é circular, uma vez que o moral é reduzido ao santo, e este, por sua vez, às representações coletivas de uma entidade que, por sua parte, consiste num sistema de normas obrigatórias. De qualquer maneira, Habermas leva em consideração que com seu trabalho sobre os fundamentos sacros da moral, Durkheim abriu caminho para investigações etnológicas, que permitiram ao autor destacar com mais clareza o status simbólico dos objetos sagrados, uma vez que ele relaciona as representações coletivas com formas simbólicas (objetos materiais, seres, figuras, movimentos, sons, palavras etc).

Segundo Durkheim (*apud* HABERMAS, *ibid.*) é somente expressando seus sentimentos, traduzindo-os mediante um signo e simbolizando-os externamente que as consciências individuais podem sentir que estão em comunhão. Em seu trabalho, o autor procura responder às seguintes questões: como podemos pertencer por inteiro a nós mesmos e também aos outros? Como podemos estar em nós e fora de nós? Para ele, os símbolos religiosos têm o mesmo significado para todos os membros do grupo e, sobre esta base unitária, é possível uma intersubjetividade, a partir da qual Habermas considera que Durkheim investiga este consenso normativo em essência, ainda que pré-linguístico, mas mediado simbolicamente.

Seguindo o pensamento de Habermas, veremos que, ainda que Durkheim tivesse entendido a consciência coletiva como a totalidade das representações dotadas de autoridade social que são compartilhadas por todos os membros da sociedade, no contexto da análise do rito, essa expressão se refere não tanto aos conteúdos como à estrutura da identidade grupal, criada e renovada mediante a comum identificação com o santo. Para Habermas, a identidade

coletiva se constitui aqui enquanto um consenso normativo, e na verdade não pode tratar-se de um consenso alcançado, pois a identidade dos membros do grupo se constitui cooriginariamente com a identidade do grupo. Segundo Habermas, a questão de como entender a individualidade dos membros do grupo quando se parte do conceito durkheimiano de identidade coletiva faz parte de uma das questões fundamentais da teoria clássica da sociedade: como é possível a ordem social ou a integração social e como se relacionam entre si indivíduo e sociedade?

De acordo com Habermas (1987-c), as funções de integração social e as funções expressivas que, em princípio, são cumpridas pela prática ritual, passam para a ação comunicativa num processo em que a autoridade do santo gradualmente vai sendo substituída pela autoridade do consenso. O desencantamento do âmbito do sagrado se efetua pela *lingüística do consenso normativo básico assegurado pelo rito*, daí o potencial de racionalidade contido na ação comunicativa. O espanto que o sacro irradia e a força fascinante do santo são substituídos pela força *vinculante* de pretensões de validade suscetíveis de crítica.

Nesse sentido, Habermas se refere ao fato de que a produção cultural, a integração social e a socialização abandonam seus fundamentos sacros e se assentam sobre a comunicação lingüística e sobre a ação orientada ao entendimento. Na medida em que a ação comunicativa assume funções sociais que são centrais, a linguagem já não serve somente para a transmissão e atualização de um consenso garantido pré-lingüísticamente, mas também à produção de um acordo racionalmente motivado.

Com a mudança de paradigma (da atividade teleológica para a ação comunicativa) produzida na teoria da ação, Habermas acredita que seja possível tocar numa das questões apontadas pela discussão da crítica da razão instrumental, a intersubjetividade e a autoconservação. Porém, ainda considera necessário discutir um segundo problema: o da relação entre teoria da ação e teoria de sistemas, ou seja, a questão de como pôr em relação e integrar entre si duas estratégias conceituais que discorrem em sentidos contrários, buscando estabelecer uma conexão com a problemática da *coisificação*, apresentada pela recepção marxista das teses weberianas acerca do processo de racionalização.

Pensando nesta questão, consideramos que para seguir nossa explicação acerca da racionalidade comunicativa e da racionalidade instrumental se faz necessária a retomada do pensamento de Habermas quanto às suas elaborações de sistema e mundo da vida, uma vez que a reelaboração da racionalidade se desenvolve a partir desta perspectiva. Para tanto, vale lembrar que, partindo das categorias relativas à interação social, de Mead, e das categorias

que dizem respeito às representações coletivas, de Durkheim, Habermas (ibid.) concebe a sociedade desde a perspectiva dos sujeitos agentes que participam nela, como *mundo da vida de um grupo social*. Mas, para além dessa compreensão, também considera a sociedade como um *sistema de ações* no qual estas têm valor funcional para a manutenção da integridade ou consistência sistêmica.

De acordo com as elaborações de Habermas, toda teoria da sociedade que se reduza à teoria da comunicação está sujeita a limitações. A concepção da sociedade como *mundo da vida*, que resulta da perspectiva conceitual da ação orientada ao entendimento, apresenta um alcance limitado enquanto teoria da sociedade, por isso é preciso entender as sociedades *simultaneamente como sistema e como mundo da vida*. O objetivo de Habermas é explorar a questão de como o mundo da vida, enquanto horizonte no qual os agentes comunicativos se movem, fica, em partes, delimitado pelas mudanças da estrutura da sociedade, e como se transforma à medida em que se produzem essas mudanças.

O mundo da vida por ele apresentado diz respeito à relação que se estabelece entre mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, a partir da qual os agentes comunicativos se movem sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida. As estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível, o que possibilita que, na comunicação, os participantes apresentem sua posição “extramundana” frente ao “intramundano” sobre o qual podem entender-se.

“O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem colocar-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. Em uma palavra: a respeito da linguagem e da cultura os participantes não podem adotar *in actu* a mesma distância que a respeito da totalidade dos fatos, das normas e das vivências, sobre as quais é possível o entendimento.” (HABERMAS, 1987-c, p.179)

Dada esta explicação, Habermas nos mostra que ao se entenderem entre si sobre uma situação, os participantes se encontram em uma tradição cultural da que fazem uso e que, simultaneamente, renovam. Ao coordenar suas ações através do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica, os participantes na interação estão apoiando-se no pertencimento a grupos sociais cuja integração eles simultaneamente validam. E ao tomar parte em interações com pessoas de referência, as quais são já agentes

competentes, a criança internaliza as orientações valorativas de seu grupo social e adquire capacidades generalizadas de ação.

Portanto, sob o aspecto funcional de entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto de coordenação da ação, serve à integração e à criação de solidariedade; e sob o aspecto de socialização, serve à formação de identidades pessoais. A estes processos (reprodução cultural, integração social e socialização) Habermas relaciona os componentes estruturais do mundo da vida, que ele denomina como a cultura, a sociedade e a pessoa, assim definidas por ele:

Chamo *cultura* ao conjunto de saber em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* as ordens legítimas através das quais os participantes na interação regulam seu pertencimento a grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. E por *personalidade* entendo as competências que cabem a um sujeito capaz de linguagem e ação, isto é, que o capacitam para tomar parte nos processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade. (HABERMAS, 1987-c, p.196)

Por isso, para Habermas (ibid.), é preciso levar em consideração simultaneamente sistema e mundo da vida, porque tanto as instituições nas quais estão postos os mecanismos de controle (como o dinheiro e o poder), podem canalizar ou influenciar o mundo da vida e os complexos de ação estruturados comunicativamente, como também o mundo da vida pode influenciar os âmbitos de ação formalmente organizados.

Habermas explica que, a partir da racionalidade técnica ou instrumental, a teoria de sistemas, recorrendo à herança marxista, entende as coações sistêmicas da reprodução material como imperativos funcionais inerentes à conservação do sistema social, que penetram e agarram as estruturas simbólicas do mundo da vida. Nessa perspectiva, a integração social e a integração sistêmica são equivalentes funcionais, e renunciam ao critério da racionalidade comunicativa. Habermas chama esta influência do sistema sobre o mundo da vida de *colonização do mundo da vida*, explicando o poder estrutural e os imperativos sistêmicos que atentam contra as formas de integração social nas sociedades modernas, e se propõe a repensar o problema da *coisificação* de modo a reformulá-lo em termos de *patologias do mundo da vida induzidas sistemicamente*.

Os sintomas da racionalidade técnica, apresentados por Weber como a perda de liberdade e a perda de sentido, e confirmados pelos teóricos de Frankfurt, são explicados por Habermas enquanto efeitos de um único entendimento entre sistema e mundo da vida. Para ele, as deformações pelas quais se interessam esses autores, cada qual a sua maneira, não

derivam nem da racionalização do mundo da vida em geral, nem da crescente complexidade sistêmica como tal. Muito menos implicam efeitos laterais patológicos inevitáveis.

De acordo com Habermas (ibid.), o que conduz a um empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor, mas a ruptura elitista da cultura nos contextos de ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou uma coisificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos sistemas regidos por meios e de suas formas de organização, mas a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que necessitam do entendimento para coordenação das ações e resistem a ficar presos sob os meios do dinheiro e do poder.

Por isso, se esta racionalidade dominante nos aliena e despersonaliza, uma vez que segue as orientações do lucro e do Estado capitalista, não basta pensar que cada uma deve assumir o seu lugar. Torna-se imperativa a luta pela radicalização da outra, pela possibilidade de uma construção histórica pautada no entendimento e na cooperação, na comunicação e no diálogo.

Habermas (1987-c) nos explica que o conceito de ação instrumental sugere que a racionalidade dos sujeitos se amplia sistemicamente, constituindo uma racionalidade com objetivo a fins de ordem superior. Assim, a racionalidade dos sistemas, que se impõe com seus imperativos sobre a consciência dos membros que a integram, aparece como uma *racionalidade com objetivo a fins totalizada*, e esta confusão de racionalidade sistêmica e racionalidade de ação, na visão de Habermas, impede, de um lado, a distinção entre a racionalização das orientações de ação no marco de um mundo da vida e, de outro, a ampliação das capacidades de controle dos subsistemas sociais. Por isso o poder coisificante da racionalização sistêmica só pode ser localizado nas forças irracionais.

Esse pensamento ignora a racionalidade comunicativa do mundo da vida, e é essa racionalidade que fica refletida na autocompreensão da modernidade, enquanto resistência contra a mediatização da vida pela dinâmica própria dos sistemas autonomizados. Para Habermas, é possível reformular o modelo estrutural que se baseia na filosofia da consciência, segundo relações entre um sujeito e um objeto, substituindo um modelo de racionalidade técnica e instrumental por um modelo de racionalidade comunicativa, que ponha as estruturas da intersubjetividade no posto que lhes corresponde, e que substitua as hipóteses de destinos pré-determinados por hipóteses relativas à construção da história por meio da interação e da formação da identidade.

Mas compreender essa nova racionalidade, que concebe o mundo da vida como uma esfera em que os processos de coisificação não se apresentam como meros reflexos, ou fenômenos de uma integração repressiva imposta pela economia e pelo aparato estatal autoritário, entendendo a distinção entre sistema e mundo da vida, e concedendo à interação socializadora a importância que ela merece, inclusive no marco da escola e da educação, só é possível, no entendimento de Habermas, se partirmos de uma nova teoria: a teoria da ação comunicativa.

Para explicar essa construção teórica, Habermas (1987-b) segue o elo condutor do entendimento linguístico, remetendo-se à explicação do conceito de entendimento enquanto um acordo racionalmente motivado, alcançado pelos participantes num diálogo, e que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica. O autor ressalta as pretensões de validade enquanto:

- verdade proposicional;
- retitude normativa e
- veracidade expressiva.

Ele nos explica que estas pretensões caracterizam diversas categorias de um saber que se encarna em manifestações ou emissões simbólicas, podendo estas serem analisadas sob o aspecto de como podem fundamentar-se e de como os atores se referem com elas, a algo no mundo. Segundo Habermas (ibid.), o conceito de racionalidade comunicativa remete, primeiro, às diversas formas de desempenho discursivo de pretensões de validade e, segundo, às relações que em sua ação comunicativa os participantes estabelecem com o mundo ao reclamar validade para as suas manifestações. Por isso, o autor se propõe a desenvolver os pressupostos ontológicos de quatro tipos de ação que ele considera relevantes na teoria sociológica, assim como as implicações que estes conceitos têm para a racionalidade, a partir das relações que cada um pressupõe entre ator e mundo.

Diante da multiplicidade de conceitos de ação empregados em toda teoria sociológica, Habermas apresenta quatro conceitos básicos que considera resumir todos os demais: a *ação teleológica*, a *ação regulada por normas*, a *ação dramaturgica* e a *ação comunicativa*, que ele considera ser necessário distinguir com cuidado.

A *ação teleológica* é apresentada por Habermas como a primeira a ocupar o centro da teoria filosófica da ação. A partir dela, o sujeito realiza um fim ou faz com que se produza o estado de coisas desejado elegendo, em uma situação dada, os meios mais congruentes e aplicando-os de maneira adequada. O conceito central apresenta-o Habermas como a decisão

entre alternativas de ação, endereçada a realização de um propósito, dirigida por máximas e apoiada em uma interpretação da situação.

De acordo com Habermas (1987-b), a ação teleológica se amplia e converte em *ação estratégica* quando no cálculo que o sujeito faz de seu êxito intervem a expectativa de decisões de ao menos outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. Este modelo de ação é interpretado em termos utilitaristas, uma vez que se supõe que o sujeito elege e calcula meios e fins desde o ponto de vista da maximização de utilidade ou de expectativas de utilidade, podendo ser exemplificado em termos da teoria da decisão ou da teoria dos jogos que se fazem em economia, sociologia e psicologia social.

A partir das análises de Habermas (ibid.), pode-se dizer que o conceito de ação teleológica pressupõe relações entre um sujeito e um mundo de estados de coisas existentes. O mundo objetivo está definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidos mediante uma adequada intervenção no mundo. O modelo dota o sujeito de um *complexo cognitivo-volitivo*, de modo que este possa, por meio de suas percepções, formar opiniões sobre os estados de coisas existentes, e desenvolver intenções com a finalidade de criar a existência dos estados de coisas desejados.

Estes estados de coisas vêm representados como conteúdos proposicionais de orações enunciativas ou de orações de intenção. Habermas explica que através de suas opiniões e intenções, o sujeito pode apresentar basicamente duas classes de relações racionais com o mundo. Racionais porque estas relações podem ser objeto de uma avaliação objetiva em uma dupla direção de ajuste: na primeira se coloca a questão de se o sujeito consegue pôr em concordância suas percepções e opiniões com aquilo que é o caso no mundo; na segunda se coloca a questão de se o sujeito consegue pôr em concordância o que é o caso no mundo com seus desejos e intenções.

Habermas (ibid.) alerta para o fato de que, em ambos os casos, o sujeito pode levar a cabo manifestações que podem ser avaliadas por um terceiro no tocante ao seu ajuste ou desajuste com o mundo: pode fazer afirmações que podem ser verdadeiras e afirmações que podem ser falsas, podendo também realizar intervenções que podem ter êxito ou fracassar, ou seja, alcançar ou errar o efeito que se propõem conseguir no mundo. Estas relações, analisa Habermas, entre sujeito e mundo, permitem manifestações que podem ser avaliadas conforme critérios de verdade e de eficácia.

No que diz respeito aos pressupostos ontológicos, Habermas considera plausível classificar a ação teleológica como um conceito que pressupõe um só mundo, que neste caso é o mundo objetivo. Já a ação estratégica tem partida em ao menos dois sujeitos que atuam com

vistas a obter um determinado fim, e que realizam seus propósitos orientando-se por e influenciando sobre as decisões de outros sujeitos. Assim, o resultado desta ação depende também de outros indivíduos, cada um dos quais se orienta no sentido de conseguir seu próprio êxito, e só se comporta cooperativamente na medida em que isso possa encaixar-se em seu cálculo egocêntrico de utilidades.

Dessa forma, os sujeitos que atuam estrategicamente têm de estar preparados cognitivamente, de modo que não somente possam apresentar no mundo objetos físicos, como também sistemas que tomam decisões – precisam ampliar seu aparato mental de captação do que é o caso no mundo. Ainda assim, não se torna mais complexo o conceito de mundo objetivo, e a ação estratégica, embora diferencie-se da ação teleológica, tampouco exige mais que um só mundo.

Por outro lado, o conceito de *ação regulada por normas* é apresentado por Habermas enquanto uma pressuposição de relações entre um sujeito e exatamente dois mundos: o mundo objetivo de estados de coisas existentes, e o mundo social a que pertence o mesmo sujeito enquanto portador de um conjunto de saberes que garantem interações normativamente reguladas. Um mundo social consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas. E todos os sujeitos para quem são válidas estas normas (que as aceitam como válidas) pertencem ao mesmo mundo social.

Assim como o sentido do mundo objetivo pode clarificar-se por referência à existência de estados de coisas, Habermas destaca que também o sentido do mundo social pode clarificar-se por referência à vigência de normas. Para ele, uma norma goza de validade social ou vigência quando é reconhecida pelos destinatários como válida ou justificada. Quando uma norma é considerada válida significa que merece o aceite de todos os afetados, porque regula os problemas de ação em benefício de todos. O reconhecimento intersubjetivo estabelece a validade social ou vigência da norma.

Habermas (ibid.) ainda esclarece que as pretensões normativas de validade não estão postas com relação aos valores culturais, ainda que estes possam vir a ser encarnados enquanto normas. Segundo sua construção, a interpretação convincente das necessidades somente se transforma em motivos legítimos de ação quando os correspondentes valores se colocam normativamente para um círculo de afetados diante da regulação de determinadas situações problemáticas, pois só assim os sujeitos podem esperar uns dos outros uma ação orientada por valores normativamente fixados para todos os afetados.

Estas considerações levam Habermas a formular que o modelo normativo de ação não só dota o agente de um complexo cognitivo, senão também de um complexo motivacional,

que possibilita um comportamento conforme as normas, associando o modelo normativo de ação com um modelo de aprendizagem que dê conta da interiorização de valores, a partir do qual as normas vigentes só adquirem força motivadora da ação na medida em que os valores materializados nelas representam padrões conforme os quais se interpretam as necessidades no círculo de destinatários das normas, e que os processos de aprendizagem tenham se convertido em padrões de percepção das próprias necessidades.

A partir destes pressupostos, Habermas considera que as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social resultam numa avaliação objetiva também em uma dupla direção de ajuste. Em uma se coloca a questão de se os motivos e as ações de um sujeito concordam com, ou se desviam das normas vigentes. Em outra, se coloca a questão de se as normas vigentes encarnam valores que na relação com um determinado problema expressam interesses suscetíveis de universalização dos afetados, merecendo, com isso, a aceitação por seus destinatários. No primeiro caso, avalia-se se as ações estão ou não em concordância com a norma e, no segundo caso, se as normas estão justificadas ou não, se merecem ou não serem reconhecidas como legítimas.

O conceito de *ação dramática*, por sua vez, é destacado por Habermas (1987-b) enquanto uma interação social como um encontro, no qual os participantes constituem uns para os outros um público visível a partir do qual se representam algo mutuamente. “Encounter” e “performance” são apontados por Habermas como conceitos chaves, entendendo que uma representação vale para que o sujeito se apresente diante dos espectadores de um determinado modo e, ao deixar transparecer algo de sua subjetividade, ele busca ser visto e aceito pelo público de uma determinada maneira.

De acordo com o pensamento de Habermas, as qualidades dramáticas da ação são, de certa forma, parasitárias, pois apresentam-se sobre uma estrutura de ação teleológica, para a qual as pessoas controlam os estilos de suas ações de acordo com seus próprios propósitos, e os sobrepõem a outras atividades, por exemplo quando um trabalhador realiza o seu trabalho ajustando-o a alguns princípios de uma representação dramática, com o objetivo de causar uma certa impressão a quem o está inspecionando.

A principal característica que diferencia a ação dramática das outras duas já apresentadas é que nesta, ao representar diante dos demais um determinado lado de si mesmo, o sujeito tem que relacionar-se com seu próprio mundo subjetivo, definido por Habermas como a totalidade de vivências subjetivas às quais o sujeito tem um acesso privilegiado com relação às demais. Entretanto, explicita Habermas, este âmbito de subjetividade só merece o nome de “mundo”, se o significado de um mundo subjetivo pode ser explicitado de forma

similar ao significado de mundo social por referência à vigência de um sistema de normas, análoga à existência de estados de coisas.

Talvez seja possível dizer que o subjetivo vem representado por orações de vivência emitidas com veracidade, o mesmo que os estados de coisas por enunciados verdadeiros, e as normas válidas por orações de dever justificadas. As vivências subjetivas, contudo, não devem ser entendidas, de acordo com a vertente habermasiana, como estados mentais ou episódios internos, mas enquanto vivências análogas à existência de estados de coisas, sem necessidade de assimilar um ao outro. De maneira geral, os sentimentos e desejos só podem ser manifestados como algo subjetivo. Não podem ser manifestados de outro modo, e não podem entrar em relação com o mundo externo, nem com o mundo objetivo, nem com o mundo social. Por isso, a expressão de desejos e sentimentos só pode ser vista a partir da relação reflexiva do falante com o seu mundo interior.

Também no caso da ação dramaturgica, a relação entre sujeito e mundo resulta, segundo Habermas, acessível a uma avaliação objetiva, mas como o que o sujeito coloca na presença do seu público é a sua própria subjetividade, só pode haver uma direção de ajuste. Diante do fato de entender-se a si mesmo, a questão que se coloca é a de se o sujeito expressa também no momento adequado as vivências que tem, se pensa no que diz, ou simplesmente se limita a fingir as vivências que expressa. E ainda que se trate de opiniões e intenções, a questão de se alguém pensa realmente o que diz é, para Habermas, inquestionavelmente, uma questão de veracidade, embora o autor reconheça que às vezes é difícil separar a questão da veracidade da questão da autenticidade nas situações em que importa a exatidão da expressão.

Segundo o modelo dramaturgico de ação, os participantes só podem adotar, no papel de ator, uma atitude frente à sua própria subjetividade e, no papel de público, uma atitude frente às manifestações de outro ator. Nesse sentido, Habermas considera correto classificar também a ação dramaturgica como um conceito que pressupõe dois mundos: um mundo interno e um mundo externo. Para ele, as manifestações expressivas escenificam a subjetividade do sujeito frente a outros sujeitos, demarcando-a do mundo externo. Diante disso, o sujeito só pode adotar, em princípio, uma atitude objetivante, e esta se estende também aos objetos sociais (ao contrário da ação regulada por normas, que só se estende aos objetos físicos).

Em virtude dessa opção, Habermas acredita que a ação dramaturgica pode adotar diferenças latentes se o sujeito considera os expectadores não como público, mas como oponentes. A partir da teoria de Habermas (ibid.), é possível entender que a escala da autoescenificação vai desde a comunicação sincera das próprias intenções, desejos e estados

de ânimo, até a manipulação cínica das impressões que o sujeito desperta nos outros. Uma ação dramaturgica que fosse avaliada somente a partir de critérios do êxito que se busca, transformar-se-ia, assim, numa ação estratégica, na qual os participantes não seriam somente agentes “racionais com objetivos a fins”, mas também oponentes capazes de manifestações expressivas.

O último conceito a ser apresentado, o conceito de ação comunicativa, traz, de acordo com a teoria de Habermas, um suposto a mais, a saber, o de um meio lingüístico no qual se refletem como tais as relações do sujeito com o mundo. A partir desse nível de formação de conceito, a problemática da racionalidade, que até agora foi pensada de acordo com o científico e o social, se coloca agora dentro da perspectiva do sujeito mesmo.

Habermas (1987-b) explica que nos outros modelos de ação, a linguagem é concebida unilateralmente, pois só se leva em conta, em cada um deles, alguns aspectos que a linguagem oferece. No modelo teleológico de ação a linguagem aparece como um meio a mais através do qual os falantes, que se orientam para o seu próprio êxito, podem influenciar uns aos outros com a finalidade de mover o oponente ao formar as opiniões ou ao conceber as intenções que lhes convêm para os seus próprios propósitos. O modelo normativo de ação, por sua vez, concebe a linguagem como um meio que transmite valores culturais e que é portador de um consenso que simplesmente fica ratificado a cada novo ato de entendimento⁶. Já o modelo de ação dramaturgica pressupõe a linguagem como um meio no qual tem lugar a autoescenificação. A linguagem é assimilada a formas estilísticas e estéticas de expressão.

Na visão de Habermas, somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento no qual os falantes e ouvintes se referem, a partir do horizonte pre-interpretado que o seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. Este conceito interpretativo de linguagem é exatamente o conceito que se apresenta subjacente às distintas tentativas da pragmática formal.

De toda a forma, Habermas nos alerta para o risco de reduzir a ação social às operações interpretativas dos participantes na interação, a partir do que atuar signifique falar, e a interação seja reduzida à “conversa”.

⁶ Habermas explica que este conceito culturalista de linguagem é mais difundido na Antropologia Cultural e nas ciências da linguagem que se interessam pelos aspectos deste conteúdo.

Na realidade, o entendimento lingüístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação.(HABERMAS, 1987-b, p.138).

Na ação comunicativa, os atos de fala expressam, simultaneamente, um conteúdo proposicional à oferta de uma relação interpessoal e uma intenção do falante⁷. Para o modelo comunicativo de ação, a linguagem só é relevante desde o ponto de vista pragmático de que os falantes, ao fazer uso de orações orientando-se ao entendimento, estabelecem relações com o mundo, mas não só diretamente, como nas ações teleológica, normativa e dramaturgica, mas de um modo reflexivo. Os falantes integram em um sistema os três conceitos de mundo, que nos outros tipos de ação aparecem sozinhos ou paralelamente, e pressupõem esse sistema como um marco de interpretação que todos compartilham e dentro do qual podem chegar a entender-se.

Em face da teoria de Habermas (ibid.), o entendimento funciona como mecanismo coordenador da ação, o que significa dizer que os participantes na interação se põem de acordo acerca da validade que pretendem para as suas emissões ou manifestações, reconhecendo intersubjetivamente as pretensões de validade com as quais se apresentam uns frente aos outros.

O conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio dentro do qual tem lugar um tipo de processos de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao relacionar-se com um mundo, se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão. Com este modelo de ação, se pressupõe que os participantes na interação mobilizam expressamente o potencial de racionalidade que, de acordo com as análises que temos realizado até aqui, encerram as três relações do ator com o mundo, com o propósito, cooperativamente seguido, de chegar a entender-se. (HABERMAS, ibid. p.143-144).

O sujeito que, no sentido de Habermas, se oriente ao entendimento, tem que colocar explicitamente com sua manifestação três pretensões de validade:

⁷ Em suas elaborações, Habermas explica que uma análise detalhada da linguagem nos levaria às investigações da filosofia da linguagem, especialmente ao construto de Wittgenstein, mas isso significaria optar pelo conceito de seguir uma regra, em torno da qual gira a filosofia analítica da linguagem, e que para Habermas acarretaria no fato de perder de vista um outro aspecto que é o da tripla relação da ação comunicativa com o mundo, e que especialmente lhe importa.

- a pretensão de que o enunciado que faz é verdadeiro, ou de que, em efeito, se cumprem as condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona;
- a pretensão de que o ato de fala é correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua é legítimo, e
- a pretensão de que a intenção expressada pelo falante coincida realmente com o que este pensa.

Dessa maneira, o falante pretende **verdade** para os enunciados, ou para as pressuposições de existências, **retitude** para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo destas, e **veracidade** para a manifestação de suas vivências subjetivas. Seguindo o pensamento de Habermas, não é difícil reconhecer aqui as três relações ator/mundo que nos conceitos de ação analisados até então eram supostas pelo *científico social* e que com o conceito de ação comunicativa ficam colocadas na perspectiva dos próprios falantes e ouvintes.

São os próprios atores que buscam um consenso e os submetem a critérios de verdade, de retitude e de veracidade, ou seja, a critérios de ajuste ou desajuste entre os atos de fala, por um lado, e os três mundos com os quais o ator estabelece relações com sua manifestação, por outro.

Estas relações, ressalta Habermas, são as que se dão entre a manifestação e

- o mundo objetivo, como conjunto de todas as entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros;
- o mundo social, como conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas, e
- o mundo subjetivo, como totalidade das vivências do falante, às quais este tem um acesso privilegiado.

Vale destacar, ainda, que nos processos cooperativos de interpretação da ação comunicativa nenhum dos implicados tem aquilo que Habermas chama de “monopólio interpretativo”, o que quer dizer que para ambas as partes a tarefa de interpretação consiste em incluir na própria interpretação a interpretação que faz o outro diante da situação, sendo que na versão “revisada” “seu” mundo externo e o mundo externo do “outro”, sobre o fundo

de um mundo da vida em comum, ficam relativizados em função do mundo, e as definições da situação que antes podiam apresentar-se díspares, agora podem coincidir suficientemente.

Entretanto, alerta Habermas, isto não significa que as interpretações tenham sempre que conduzir a uma atribuição estável e univocamente diferenciada, pois a estabilidade e a univocidade são, na verdade, exceções na prática comunicativa cotidiana.

(...) o modelo comunicativo de ação não equipara ação e comunicação. A linguagem é um meio de comunicação que serve ao entendimento, ainda que os atores, ao entender-se entre si para coordenar suas ações, perseguem cada um determinadas metas (...) A ação comunicativa não se esgota no ato de entendimento efetuado em termos de interpretação. Se escolhermos como unidade de análise um ato de fala realizado por H, frente ao qual pelo menos outro participante na interação pode posicionar-se com um “sim” ou com um “não”, poderemos esclarecer as condições da coordenação comunicativa da ação, indicando que esta quer dizer que um ouvinte entenda o significado do dito. (HABERMAS, 1987-b, p.145-146)

É importante destacar, no que tange às considerações a respeito da linguagem, uma retomada que Habermas realiza em seu trabalho das construções teóricas de Austin, acerca dos conceitos de *ato locucionário*, *ato ilocucionário* e *ato perlocucionário*. O ato locucionário diz respeito ao conteúdo das orações enunciativas, ou das orações enunciativas nominalizadas. A partir destes, o falante expressa estados de coisas, ou seja, diz algo. Com os atos ilocucionários, o agente realiza uma ação dizendo algo. Este conceito fixa o modo no qual se emprega uma oração: afirmação, promessa, mandato, confissão etc. Em condições padrão, esse modo se expressa mediante um verbo realizativo empregado em primeira pessoa do presente do indicativo, manifestando o sentido da ação. Por último, com os atos perlocucionários, o falante busca causar um efeito sobre o seu ouvinte. Mediante a execução de um ato de fala, ele causa algo no mundo.

Estes três atos, apresentados por Austin, caracterizam-se, segundo a vertente habermasiana, da seguinte forma: dizer algo; fazer dizendo algo e causar algo mediante o que se faz dizendo algo. Partindo de Austin, Habermas explica que o ato de fala resultante do componente ilocucionário e do componente proposicional é concebido como um ato auto-suficiente, que o falante emite sempre com intenção comunicativa, ou seja, com o propósito de que um ouvinte entenda e aceite sua emissão.

Esta auto-suficiência do ato ilocucionário deve ser entendida, segundo o pensamento de Habermas, no sentido de que a intenção comunicativa do falante e o objetivo ilocucionário que busca conseguir são seguidos do significado manifesto do que é dito,

enquanto que com as ações teleológicas sucede algo distinto, pois o seu sentido só pode ser identificado a partir das intenções que persegue o autor e dos fins que se propõe a realizar. O significado do que é dito constitui os atos ilocucionários, assim como a intenção do agente constitui as ações teleológicas.

Os efeitos perlocucionários, por sua vez, surgem quando os atos ilocucionários desempenham um papel num complexo de ação teleológica. Tais efeitos se produzem sempre que o falante atue orientando-se ao êxito, vinculando os atos de fala a intenções e instrumentalizando-os para propósitos que só guardem uma relação contingente com o significado do que é dito.

A ação comunicativa, de acordo com Habermas, relaciona-se diretamente ao conceito de ato ilocucionário, uma vez que com a força ilocucionária de uma edição um falante pode motivar um ouvinte a aceitar a oferta que traz em seu ato de fala e, com isso, estabelecer um vínculo racionalmente motivado. Este conceito pressupõe que os sujeitos capazes de linguagem e ação podem referir-se a mais de um mundo e, ao entender-se entre si sobre algo em um dos mundos, baseiam sua comunicação em um sistema compartilhado de mundos.

As correspondentes pretensões de validade que são apontadas por Habermas, como a verdade, a retitude e a veracidade, podem servir de elos condutores para escolher os pontos de vista teóricos a partir dos quais é possível fundamentar os modos básicos de emprego da linguagem, ou funções da linguagem.

Uma teoria da comunicação elaborada assim, em termos de uma pragmática formal, poderá ser utilizada para uma teoria sociológica da ação, se se deseja mostrar de que forma os atos comunicativos ou os atos de fala cumprem a função de coordenar a ação, contribuindo para a estruturação das interações.

A esta classe de interações, em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, por fim, sem reserva alguma seus fins ilocucionários, é a que chamamos ação comunicativa. (HABERMAS, 1987-b, p. 376-377)

No que diz respeito ao *significado* e a *validade* das manifestações na ação comunicativa, Habermas nos lembra que a ação comunicativa se distingue das interações de tipo estratégico porque todos os participantes perseguem, sem reservas, fins ilocucionários com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma coordenação consertada dos planos de ação individuais. Isso quer dizer que não há consenso e tampouco ação

comunicativa se as individualidades são negadas. Na ação orientada ao entendimento as individualidades se articulam em comum acordo.

Para a ação comunicativa só podem considerar-se, pois, determinantes aqueles atos de fala aos quais o falante vincula pretensões de validade suscetíveis de crítica. Nos demais casos, quando um falante persegue com atos perlocucionários fins não declarados frente aos quais o ouvinte não pode posicionar-se, ou quando persegue fins ilocucionários frente aos quais o ouvinte, como no caso dos imperativos, não pode posicionar-se baseado em razões, permanece vazio o potencial que a comunicação linguística sempre tem para criar um vínculo na força de convicção que possuem as razões. (HABERMAS, *ibid*, p. 391)

Para melhor compreendermos a proposta de teoria dos atos de fala esboçada por Habermas, a partir da qual ele procura construir uma teoria pensada em termos de uma pragmática formal, uma teoria da ação que seja útil para a sociologia, apresentaremos abaixo um quadro elaborado pelo próprio Habermas na tentativa de explicitar os tipos de ação sobre os quais discorre e seus respectivos elementos pragmáticos formais (HABERMAS, 1987-b, p.420).

Quadro I: Tipos puros de interações mediadas linguisticamente:

Elementos pragmáticos formais Tipos de ação	Atos de fala característicos	Funções da linguagem	Orientação da ação	Atitudes básicas	Pretensões de validade	Relações com o mundo
Ação estratégica	Perlocuções, Imperativos	Influência sobre um oponente	Orientada ao êxito	Objetivante	Eficácia	Mundo objetivo
Conversação	Constatativos	Exposição de estado de coisas	Orientada ao entendimento	Objetivante	Verdade	Mundo objetivo
Ação regulada por normas	Regulativos	Estabelecimento de relações interpessoais	Orientada ao entendimento	Em conformidade com as normas	Retitude	Mundo social
Ação dramática	Expressivos	Apresentação de si mesmo	Orientada ao entendimento	Expressiva	Veracidade	Mundo subjetivo

A partir do quadro elaborado por Habermas, podemos ver que a ação estratégica, desenvolvida por meio de perlocuções, ou seja, de falas que procuram *causar um efeito sobre*

o ouvinte e que tem por objetivo alcançar determinado fim baseando-se na eficiência enquadra-se, por tudo o que já apresentamos até o momento, na perspectiva da racionalidade técnica. Não se caracteriza na perspectiva da ação comunicativa porque, além de estar orientada ao êxito, não é suscetível de crítica, uma vez que o rechaço a um imperativo implica sempre um rechaço a uma pretensão de poder, não se baseando, portanto, numa crítica, mas numa expressão de vontade.

Os outros tipos de fala, porém, dizem respeito àquilo que Habermas denomina “tipos puros” ou “casos limites” de ação comunicativa, ou seja, a conversação, a ação regulada por normas e a ação dramática, por se tratarem, todas, de tipos de comunicação orientada ao entendimento e suscetível de crítica.

Na conversação, o falante se refere a algo no mundo objetivo, ou seja, a um estado de coisas, por isso é suscetível de crítica, na medida em que se coloca em questão a pretensão de verdade da proposição que afirma. Na ação regulada por normas, o falante se refere a algo no mundo social, comum a todos os sujeitos, podendo ser questionado quanto à retidão normativa de sua ação. E na ação dramática, o falante se refere a algo no mundo subjetivo que, embora não seja compartilhado, também permite o questionamento da veracidade com que o sujeito apresenta-se.

Com essas considerações, podemos apontar na teoria habermasiana os atos de fala que carregam consigo um sentido comunicativo. Estes tipos puros de interação lingüisticamente mediada apresentados por Habermas podem ir sendo aproximados gradualmente da complexidade das situações naturais, sem necessidade de abandonar por isso os pontos de vista teóricos utilizados na análise da coordenação da ação. A tarefa, diz Habermas (1987-b), consiste em ir desmontando de forma controlada as fortes idealizações às quais se deve o conceito de ação comunicativa, considerando:

- além dos modos fundamentais, a diversidade de forças ilocucionárias que formam a rede de interações possíveis nas diversas culturas e nas diversas línguas particulares;
- além da forma padrão dos atos de fala, outras formas de realização lingüística dos atos de fala;
- além dos atos de fala explícitos, as emissões abreviadas e completadas extra-verbalmente, ou seja, implícitas, na qual a compreensão do ouvinte depende de condições contextuais;
- além dos atos de fala diretos, as emissões indiretas, cujo significado é preciso inferir a partir do contexto;

- que a análise se faz não só a partir dos atos de fala, mas também da postura de afirmação ou negação, da seqüência dos atos de fala, de textos ou diálogos a partir dos quais se possa levar em conta as implicações da conversação;
- uma atitude realizativa que está posta junto às atitudes básicas – objetivante, de conformidade com as normas e expressiva – para dar conta do fato de que com cada ato de fala os participantes na comunicação se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo;
- os processos de entendimento do plano da fala, a partir do qual se introduz também a análise no plano da ação comunicativa, ou seja, de efetiva coordenação consensual dos planos de ação dos participantes individuais;
- além das ações comunicativas, os recursos do saber de fundo, a partir dos quais os participantes na interação nutrem suas interpretações e incluem na análise os mundos da vida. (HABERMAS, 1987-b, p.421-422)

De fato, somente quando nos voltamos sobre este horizonte contextualizador que é o mundo da vida, desde e a partir do qual os participantes na comunicação se entendem entre si sobre algo, é que se tornam visíveis os pontos de conexão entre teoria da ação e teoria da sociedade.

O conceito de sociedade precisa conectar-se com um conceito de mundo da vida complementar ao de ação comunicativa. Só assim a ação comunicativa atribui um novo significado aos processos de racionalização social e torna possível uma reelaboração ao nível da racionalidade comunicativa.

Dessa maneira, vê-se que a consciência deve ser construída através da interação lingüística e que a técnica e a tecnologia não são formas dadas de dominação, mas sim de relação com o mundo, pois a partir das interações, cada sujeito pode escolher o que fazer com o aparato técnico. Nessa perspectiva, os sujeitos participam e atuam no contexto social, podendo transpor os limites da racionalidade técnica e atuar no âmbito da racionalidade comunicativa.

A teoria elaborada por Habermas, ao contrário dos pressupostos dos frankfurtianos, nos parece mais adequada e mais precisa para o entendimento não só da sociedade como também da escola. Em nosso entender, a construção de Habermas a partir de uma nova racionalidade, ainda que não implique questões diretamente relacionadas à escola, mas a uma forma de se posicionar no mundo, nos ajuda a entender como devemos nos colocar nas

interações, seja no mundo social como um todo, como também no universo escolar em particular.

Se a razão entende a comunicação como uma busca por entendimento, implica uma mudança bastante grande de hábitos e concepções, uma vez que a partir dela nos colocamos inteiros em nossas falas, dizendo exatamente o que pensamos e tentando chegar a um acordo. Na escola, essa nova racionalidade traz consigo uma transformação nas relações. Não só nas relações do sujeito com os objetos, com a tecnologia e com o conhecimento, mas também, e principalmente, nas relações humanas.

A escola, enquanto instituição da modernidade, nasceu a partir da perspectiva do sistema e acabou por consolidar-se segundo os ditames da racionalidade econômica e administrativa, que imperam na sociedade capitalista. Seu funcionamento, porém, necessita do entendimento entre diferentes partes (direção, professorado, familiares, alunos etc.) para coordenação da ação que corresponda efetivamente à sua função: a de desenvolver o processo de educação e formação das pessoas. Assim, coexistem na escola sistema e mundo da vida, racionalidade técnica e racionalidade comunicativa, embora a primeira se sobreponha à segunda.

A partir da ação comunicativa, o processo de socialização também na escola pode se transformar, pois os alunos e as alunas são concebidos/as em suas relações com o mundo e não mais como “objetos” que devem ser moldados de acordo com as normas do sistema. O ensino também não significa mera reprodução do conteúdo, mas construção do conhecimento feita por todos e todas, através da comunicação. A administração escolar já não se pauta exclusivamente na burocracia e na prescrição, mas na comunicação que pode levar a um acordo, um consenso.

Toda a formulação de Habermas nos parece ímpar no sentido de explorar uma sociologia que leve em consideração o mundo dos sujeitos. Uma sociologia que entenda a racionalidade a partir da ação e do universo subjetivo de cada um, que entenda a emancipação da sociedade não mais pautada num modelo coercitivo ou meramente instrumental, mas que deve ser construída dentro das relações sociais, em função de suas racionalidades.

A racionalidade de Habermas, no nosso entender, aparece como uma união de dois fundamentos: comunicação e mundo da vida, como forma de ampliar a compreensão de outras formas de expressividade de cada indivíduo, não limitando suas ações a uma forma normativa de interação, mas dentro de um processo de relacionamento dos sujeitos no mundo da vida.

Se na racionalidade instrumental só importam as ações realizadas a partir dos melhores meios para atingir determinados fins, na racionalidade comunicativa é preciso compreender a realidade da vida cotidiana, a interação social nesse dia-a-dia, a linguagem e o conhecimento que nela se produzem. Esta consideração, na verdade, se apresenta aos nossos olhos como a grande “inovação” da teoria habermasiana. O fato de ter em conta que a ação se desenvolve a partir do mundo da vida, no qual os sujeitos podem se comunicar e se entender sobre algo, é que nos possibilita uma nova compreensão do mundo e da escola. Esse entendimento é que nos faz ver que os sujeitos não são meros objetos, mas são capazes de linguagem e ação e, por isso, são capazes de modificar o seu mundo.

A ação comunicativa, ao contrário das demais, estabelece uma relação verdadeira de diálogo, na qual as pessoas podem expor seus argumentos e tentar chegar a um acordo, por isso só ela pode viabilizar o surgimento de uma sociedade emancipada, mais justa e mais igualitária. É claro que às vezes ela se estabelece, mas o que pretendemos é radicalizar sua atuação no mundo e na escola, para que as relações sejam mais verdadeiras e mais bonitas. Não como um ato piegas, mas de restauração da humanidade.

Talvez pareça utópico demais pensar que a razão humana consiga abarcar todas essas questões, mas o próprio Habermas (1987a) já nos disse da importância da utopia na existência do mundo e da humanidade:

Insisto em minha tese de que a autoconfiança da modernidade é hoje como ontem estimulada por uma consciência de atualidade na qual o pensamento histórico e o pensamento utópico fundiram-se um ao outro. (HABERMAS, 1987a, p.114)

Se, como diz Habermas (ibid.), “*o pensamento utópico parece ter a função de abrir alternativas de ação e margem de possibilidades que se projetem sobre as continuidades históricas*” (p.104), então a proposta de uma racionalidade comunicativa se apresenta, sim, como uma utopia. Uma utopia necessária e urgente, no mundo e na escola.

5. A DIALOGICIDADE EM FREIRE

“Gosto de ser gente, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível”

(Paulo Freire)

Tão importante quanto as elaborações de Habermas acerca da racionalidade, o pensamento de Freire em torno do conceito de dialogicidade se apresenta como mais um elemento a partir do qual acreditamos ser possível construir uma nova razão para a escola.

Ressaltar a construção de Paulo Freire para a discussão da problemática que aqui se apresenta significa, aos nossos olhos, ter em conta que este é um pensador comprometido com a vida. Como nos lembra Fiori (2005), Freire não pensa idéias, pensa a existência.

Sua concepção de educação, conhecida a partir de sua *Pedagogia do Oprimido*, escrita na década de 60, diz respeito a uma prática da liberdade. É incompatível com uma pedagogia que se estabeleça como prática de dominação, pois que pressupõe a libertação de homens e mulheres na práxis de construção do mundo e da história.

Conhecido mundialmente e considerado como um dos mais importantes pensadores da educação, Freire (2005) expõe sua concepção de mundo, de educação e de ser humano, apontando a contradição entre opressores e oprimidos e a possibilidade de busca da humanização enquanto vocação humana.

Para Freire, tanto a humanização como a desumanização são possibilidades humanas, mas só a primeira pode ser entendida como o que ele chama de “vocação dos homens”. Uma vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada.

De acordo com o pensamento de Freire (2005), a desumanização não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam. Trata-se, no seu entender, de uma distorção da vocação do *ser mais*. Uma distorção possível na história, mas não vocação histórica. O processo de humanização apresenta-se não só enquanto viabilidade ontológica, mas possível realidade histórica.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela

desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2005, p.32)

Freire (ibid.) explica que a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação, que é a do *ser menos*. Na verdade, como distorção do *ser mais*, o *ser menos* leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos e esta luta só tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, não se tornem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. Aí está, para Freire, a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores.

O grande problema, nos coloca Freire, está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração da pedagogia de sua libertação. Com isso, o autor não quer dizer que os oprimidos não se saibam oprimidos, mas sim que seu conhecimento de si mesmos se encontra prejudicado por encontrarem-se imersos numa realidade opressora. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta em que se formam. Para eles, ser homens e mulheres é ser opressores, pois estes são o seu testemunho de humanidade.

Daí a necessidade que se impõe, segundo Freire, de superar a situação opressora, o que implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do *ser mais*.

Vale destacar, entretanto, que de acordo com Freire (2005) o fato de os oprimidos reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito é o opressor, não significa ainda sua libertação. Como contradição do opressor, somente superam a contradição em que se encontram quando o fato de reconhecerem-se oprimidos possibilite a eles o engajamento na luta por sua liberdade. Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor para estarem, de fato, libertados. É preciso que se entreguem à práxis libertadora.

O mesmo diz Freire (ibid.) com relação ao opressor, tomado individualmente como pessoa. O fato de descobrir-se na posição de opressor não significa ainda solidarizar-se com os oprimidos, pois solidarizar-se com estes não é ter consciência da exploração racionalizando a culpa paternalisticamente. A verdadeira solidariedade implica em lutar *com* os oprimidos pela restauração de sua liberdade. Nas palavras de Freire,

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados (...) Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa. (FREIRE, 2005, p.40)

A realidade social, objetiva, esclarece Freire (2005), não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e das mulheres. Assim, também não se transforma por acaso. Se os seres humanos são os produtores dessa realidade e se esta se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade é tarefa histórica, é tarefa dos homens e das mulheres. A realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, e aqueles que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

A Pedagogia do Oprimido, que Freire apresenta como a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação tem suas raízes aí, na inserção crítica das pessoas na sua realidade através da práxis, considerando que nenhuma realidade transforma-se a si mesma. Como pedagogia humanista e libertadora, a Pedagogia do Oprimido tem dois momentos distintos: o primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; e o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005)

Com relação ao primeiro momento desta pedagogia, Paulo Freire explica que somente quando os oprimidos descobrem o opressor e se engajam numa luta organizada por sua libertação é que começam a crer em si mesmos. Por isso, se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas no nível da ação, é fundamental que esta ação não se transforme em mero *ativismo*, mas que esteja associada a um sério empenho de reflexão, tornando-se, assim, práxis.

Aqui, Paulo Freire já indica a necessidade de que as lideranças revolucionárias estabeleçam um diálogo crítico e libertador com os oprimidos, na medida em que este supõe a ação. Para ele, os oprimidos precisam reconhecer-se como homens e mulheres, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A ação, por sua vez, só se transformará em práxis se o saber dela resultante se fizer objeto da reflexão crítica. Essa práxis constitui a razão nova

da consciência oprimida, portanto não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência. Se assim o fosse, a ação seria puro ativismo.

De certo que Freire escreveu sua principal obra numa época marcada pela presença dos movimentos sociais, das ditaduras políticas e dos tantos exílios que marcaram a história do nosso país (inclusive a dele próprio). Talvez, por isso, muitas vezes essa seja considerada uma obra datada, voltada exclusivamente para as lideranças revolucionárias da época, e sem relação direta com as problemáticas atuais.

Em nosso entender, porém, a obra de Freire transcende o momento em que foi escrita, pois as situações de desigualdades, as lutas de classe a que Freire se refere ao tratar da dualidade opressores-oprimidos, e toda a situação educacional por ele descrita (as relações educadores/as-educandos/as, a necessidade de democratização das escolas, a importância dos conteúdos de ensino etc.) continuam a fazer parte de nossa realidade. Talvez não de maneira gritante, mas revestidas pelo belo discurso neoliberal que ajuda a tornar menos visíveis as injustiças e desigualdades de toda ordem.

O conjunto mesmo de sua obra parece vir ao encontro dessas considerações. Nas formulações de sua *Pedagogia da Esperança*, escrita 25 anos depois da *Pedagogia do Oprimido*, Freire retoma sua principal obra, não só para redizê-la, como também para discuti-la e aperfeiçoá-la.

Nesses escritos, Paulo Freire (2006) retoma os princípios de sua pedagogia como prática da liberdade, lembrando a vocação humana de *ser mais*, da humanização como vocação ontológica do ser humano. Mas ao fazer isso, Paulo Freire não pretende assumir nenhuma posição fundamentalista. Exatamente por isso, usa o termo “vocação” e não um “a priori da história”, pois ela mesma vem se constituindo na história, assim como *libertação* e *opressão* também estão inscritas no processo histórico.

Segundo Paulo Freire, a ação libertadora implica ação e reflexão, mas não é autolibertação, nem tão pouco libertação de uns feita por outros. A libertação se faz *com* os oprimidos e oprimidas, no diálogo com eles/as. Mas falar de ação, na concepção de Paulo Freire, exige algumas considerações.

Em um de seus livros mais recentes, intitulado *A sombra desta mangueira*, Freire (2001a) destaca seu entendimento de ação enquanto uma mudança, uma superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da história. Para ele, seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, ou seja, fora da história. O ser humano, ao se integrar ao seu contexto e nele intervir, transforma aquilo que Freire chama de *suporte em mundo*.

O primeiro diz respeito a uma realidade que não implica a linguagem, nem a liberação das mãos. É vida, mas não existência. O segundo supõe a comunicação e a intercomunicação. Na vertente freireana, o suporte torna-se mundo, e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, transformador do mundo.

Está no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. Para o ser que simplesmente está no suporte, suas atividades nele são um puro mexer; no mundo, contexto histórico social, cultural, os seres humanos interferem, mais do que mexem (...) Não sou um ser no suporte mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto. (FREIRE, 2001a, p.20)

Freire (2001a) explica que a vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de si mesmo, encontra-se em relação dialética com o mundo. Nessa vertente, a História é possibilidade e não determinismo. *“Somos seres condicionados, mas não determinados”*(p.23). É preciso entender a História como tempo de possibilidade, e o ser humano como ser da decisão e da ruptura.

Todas essas considerações trazem à tona uma pedagogia de Paulo Freire que é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade, em vista de sua transformação. Esta pedagogia, denominada por Freire enquanto uma prática da liberdade significa uma humanização em processo, e não uma coisa que se deposita nos homens e mulheres. É práxis, que implica a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo.

A educação que se compromete com a liberdade não pode compreender os homens e as mulheres como seres vazios a quem o mundo “enche” de conteúdos. Não pode ser a pedagogia do depósito de conteúdos (educação bancária). Esta se caracteriza como uma narração de conteúdos que tendem a petrificar-se, a fazer-se algo quase morto, e implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2005)

Nela, o/a educador/a aparece como o seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os/as educandos/as dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que se apresentam como partes da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, sem significação. Na perspectiva de Freire (2005), esta educação é um mero ato de depositar, em que os/as educandos/as são os/as depositários, e o/a educador/a o/a depositante. Eis aí a concepção

bancária da educação, na qual o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, uma educação que reflete a sociedade opressora, a mantém e a estimula.

Nas palavras de Freire, a educação bancária é aquela na qual:

- o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo pragmático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, *ibid*, p.68)

Este tipo de educação sugere uma dicotomia entre homens-mulheres e mundo. Vê as pessoas simplesmente no mundo, e não com o mundo e com os outros. Além disso, pressupõe uma contradição entre educador/a e educandos/as. Nela, o educador/a é o fim em si do conhecimento – só ele pode ensinar algo, e os educandos/as só podem receber, aprender.

Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma *pedagogia da problematização*. Uma pedagogia que possa conceber as pessoas em suas relações com o mundo e superar a contradição entre educador/a-educandos/as posta pela educação bancária, tendo como conceito-chave, para guiar esta transformação, a dialogicidade.

De acordo com Freire (2005), a educação bancária não supõe comunicação, por isso nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica. A educação problematizadora – pedagogia como prática da liberdade – entende que o diálogo é fundamental para o processo de educar-se, por isso afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

A dialogicidade, assim, torna-se conceito central a partir do qual Freire constrói as bases para uma pedagogia que se estabeleça, verdadeiramente, como prática da liberdade, como concepção problematizadora e libertadora da educação.

Com Freire, fica ainda mais evidente a presença da racionalidade técnica na escola. A concepção de educação bancária que ele nos apresenta mostra isso, tanto no que diz respeito aos processos de socialização, como nos de ensino e de administração escolar. E sua resposta

por meio da dialogicidade nos parece realmente acertada para a construção de uma nova realidade educativa e escolar. Sua postura diante do mundo e sua construção teórica diante do contexto brasileiro e latino-americano nos apontam mais do que uma forma de colocarmo-nos nas relações, mas indicam mudanças estruturais precisas na escola. Implicam uma maneira diferente de ver os/as alunos/as, de conceber o ensino e a gestão escolar, e nos ajudam a construir na prática a transformação da educação. Sendo assim, pensamos serem necessários alguns apontamentos acerca do conceito de dialogicidade, em torno do qual Freire vai desenvolver sua teoria da ação dialógica.

Paulo Freire (2005) entende o diálogo como um fenômeno humano. Um fenômeno que revela algo que pode ser entendido como ele mesmo: a palavra. Esta, explica Freire (ibid.), é algo mais que um simples meio para que o diálogo se realize, por isso se faz necessário buscar seus elementos constitutivos.

Na concepção freireana, a palavra possui duas dimensões: ação e reflexão, em completa interação e interdependência. Para ele, não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, na concepção de Freire, com a qual não se pode transformar a realidade, resulta de uma dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes, ou seja, a ação e a reflexão. Quando esgotada a palavra de sua dimensão de ação, a reflexão fica, automaticamente, sacrificada, e esta palavra transforma-se em *verbalismo*, blábláblá, e por isso alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Quando, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, Freire diz que a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Na verdade, qualquer dessas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforça a matriz em que se constituem, uma vez que na visão de Freire a existência, porque humana, não pode ser muda, nem nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens e as mulheres transformam o mundo. “*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*” (FREIRE, 2005, p.90)

Vale destacar, entretanto, de acordo com o pensamento de Freire, que se dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e algumas mulheres, mas direito de todas as pessoas e, precisamente por isso, ninguém pode

dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição. “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*” (p.91)

E se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens e as mulheres se transformam, o diálogo, para Freire, se impõe como caminho pelo qual os homens e as mulheres ganham significação enquanto seres humanos. Dessa forma, o diálogo é uma exigência existencial e não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelas pessoas.

Sendo encontro dos homens e mulheres que pronunciam o mundo não pode ser também, para Freire, uma doação do pronunciar de uns aos outros. O diálogo é um ato de criação, e não pode servir como instrumento que um sujeito utiliza para conquistar outro. A única conquista implícita no diálogo é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, e não de um sujeito pelo outro. É a conquista do mundo para a libertação dos homens e mulheres que nele vivem.

Sendo assim, Freire (2005) ressalta que não há diálogo sem um profundo amor ao mundo e às pessoas. Não é possível a pronúncia do mundo se não há amor que a infunda. O amor, como fundamento do diálogo, é também diálogo. “*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.*” (p.92)

Segundo Freire, também não é possível o diálogo sem humildade, pois a pronúncia do mundo, a partir da qual os homens o recriam, não pode ser um ato arrogante. O autor explica que uma pessoa não é capaz de dialogar se só vê a ignorância no outro, e nunca em si, se se considera uma pessoa melhor, e os outros sempre piores, se se pensa dono do saber e da verdade, enquanto os outros são inferiores, se pensa que a pronúncia do mundo deve ser feita por um grupo seletivo de pessoas, e não por todo o povo, se se fecha às contribuições de outras pessoas e teme a superação.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p.93)

De acordo com o pensamento freireano, o diálogo também não acontece se não há uma intensa fé nas pessoas, nos homens e mulheres. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que é direito de todos os homens e mulheres. A fé está posta por Freire como um dado a priori do diálogo, o que quer dizer que ela existe antes

mesmo que ele se instale. Mas não se trata de uma fé ingênua. Um/a homem/mulher dialógico/a e, por sua vez, crítico/a, sabe que pode fazer, criar e transformar, pois este é um poder de todos os homens e mulheres, mas também sabe que numa situação concreta pode ter esse poder prejudicado. Isso, porém, não deve imobilizá-los, e sim ser entendido como um desafio a ser respondido.

Esta fé nas pessoas instaura aquilo que Freire aponta como outro importante elemento do diálogo: a confiança. Esta faz os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Ela implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra não coincide com os atos.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, *ibid*, p.94)

Outro elemento apontado por Freire como imprescindível ao diálogo é a esperança. Para Freire, não há diálogo sem esperança. A esperança está na essência da imperfeição dos homens e mulheres e os conduz a uma eterna busca, mas uma busca que não se faz no isolamento, e sim na comunicação. Embora a desumanização resulte em uma ordem injusta, Freire nos lembra que ela não deve ser motivo de desesperança, mas, ao contrário, uma razão para desejar ainda mais, e procurar sem descanso a restauração da humanidade.

Esta esperança de que fala Freire não é uma esperança que se faz na pura espera, mas que caminha ao lado de homens e mulheres na luta por sua libertação. *“Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”* (p.95)

Finalmente, a última consideração que faz Freire quanto aos elementos do diálogo diz respeito à necessidade de um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, e não como algo estático, que se opõe ao pensar ingênuo, o qual se acomoda ao hoje normalizado, e que entende a ação humana dentro da temporalidade histórica. O diálogo implica um pensar crítico, e somente ele, também, é capaz de gerá-lo.

No que diz respeito à prática educativa e, mais especificamente, à educação como prática da liberdade, Paulo Freire coloca a dialogicidade em conexão direta com o conteúdo programático da educação, ou seja, com o conteúdo mesmo do diálogo. Para Freire (*ibid.*), o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição que deve ser

depositada nos/as educandos/as, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo e aos/às educandos/as de elementos que eles/as tem desestruturados.

Este conteúdo se constrói a partir da situação presente, existencial, levando-se em consideração as aspirações do povo. Implica a escolha de problemas que desafiam os homens e mulheres, que lhes exijam respostas, tanto no nível intelectual, como no nível da ação. Não podem estar distantes dos anseios do povo, de suas dúvidas, esperanças e temores. Além disso, não podem ser impostos, precisam ser pensados e elaborados com o povo. *“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.”* (p.100)

Na escola não é diferente. O conteúdo também se constrói a partir da realidade dos/as educandos/as, devendo ser a eles/as questões desafiadoras, não impostas, mas construídas e discutidas por educadores/as e educandos/as.

Em *À Sombra Desta Mangueira*, Freire (2001a) volta à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental à natureza humana e à democracia. Para ele,

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. (FREIRE, 2001a, p.74)

Em toda sua construção teórica, Freire chama a atenção para a natureza humana constituindo-se social e historicamente, e não como algo dado. Ressalta nossa consciência, enquanto seres humanos, de nossa finitude, o que conseqüentemente nos caracteriza como seres históricos. De acordo com seu pensamento, não apenas temos sido inacabados, como também nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Essa consciência gera, em nós, a possibilidade de inserção numa busca permanente. Essa busca é justamente o processo educativo. Nas palavras de Freire:

Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária. (...) A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam. (FREIRE, 2001a, p.75)

Dessa forma, a consciência de si e do mundo, de homens e mulheres, não se esgota na racionalidade, mas como lembra Freire, (ibid.) é como uma totalidade, ou seja, razão,

sentimentos, emoções e desejos. Um conjunto de elementos que o corpo, consciente de si e do mundo, capta da realidade. Segundo Freire (2001a), esse exercício constante do corpo contém em si uma qualidade da vida que na existência humana torna-se ainda mais intensa e mais rica. Trata-se da necessidade da experiência *relacional* e dos *contatos*.

Essa experiência traz consigo um elemento que Freire considera fundamental no estabelecimento da relação: a curiosidade. Uma capacidade que Freire (ibid.) define como a disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem e dizem. Uma incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Para ele, é justamente essa capacidade que torna os seres humanos disponíveis à indagação, que os torna “seres da pergunta”, sem a qual não haveria a possibilidade de conhecer.

De acordo com Freire (2001a), temos a possibilidade de desenvolver diferentes tipos de curiosidade: uma desarmada e espontânea, gerada no seio da cotidianidade, outra estética, relacionada à contemplação da arte e do belo, e ainda outra epistemológica, necessária à análise de um contexto teórico, própria dos processos educativos.

Essa última Freire considera especialmente importante na constituição do contexto teórico, a partir da qual é possível passar do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, rigoroso por sua aproximação do objeto de estudo. Nesse sentido, ganha força a importância da relação dialógica enquanto selo do processo gnosiológico.

Freire (ibid.) explica que a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica, uma vez que são constitutivos desta a postura crítica que o diálogo implica e a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

Ao falar da necessidade de se construir esse tipo de curiosidade, destacando o papel fundamental que cumpre a relação dialógica nessa construção, Freire se preocupa com a situação atual da educação, fundamentada numa racionalidade técnica que favorece a uma crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Assim relata o autor ao falar de sua angústia:

Temo que a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica seja uma curiosidade *castrada*, que não ultrapassa uma posição *cientificista* diante do mundo. É isso que se encontra no miolo do discurso pragmático sobre a educação. A utopia da solidariedade cede seu lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência num mundo sem sonhos, “que já criaram demasiados problemas...” Nesse caso, o que vale é treinar os educandos para que *se virem* bem. (FREIRE, 2001a, p.81)

Dentro dessa perspectiva de educação, os conteúdos não servem para desafiar os/as educandos/as, são apenas depósitos que o/a professor/a realiza em cada aluno/a com o objetivo de treiná-los/as.

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando. Considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem comportada sabedoria de resultados. (FREIRE, 2001a, p.79)

Por conta disso é que Freire considera tão importantes os conteúdos trabalhados nos processos educativos, por representarem, diretamente, a aproximação ou não dos sujeitos do conhecimento, e por estimularem ou não o nascimento da curiosidade epistemológica.

E o momento de buscar esse conteúdo que se faz *com* é exatamente o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Um momento em que se realiza a investigação daquilo que Freire chamou de *universo temático* do povo, ou o conjunto de seus *temas geradores*. Uma investigação que deve pautar-se numa metodologia também dialógica, conscientizadora, que proporcione a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno destes.

Na tentativa de explicar o conceito de tema gerador, Paulo Freire (2005) ressalta a experiência existencial das pessoas e a reflexão crítica sobre as relações que os homens e mulheres estabelecem com o mundo e entre si. O autor nos mostra que os seres humanos, enquanto os únicos seres inconclusos, são também os únicos capazes de ter não apenas a sua própria atividade, mas a si mesmos como objetos de sua consciência, e isso é exatamente o que os distingue dos animais.

Os homens e mulheres, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao impregnarem este mundo de sua presença criadora através da transformação que nele realizam, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos e ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens e mulheres ultrapassam aquilo que Freire chamou de “situações-limites”, o que quer dizer dimensões concretas e históricas de uma dada realidade; dimensões desafiadoras das pessoas, que incidem sobre elas através de suas ações.

Para ele, é próprio do ser humano estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade, na qual se dão, historicamente, as situações-limites. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens e mulheres criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Além disso, as pessoas podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, em função de suas ações e criações, se concretizam em *unidades epocais*. Estas não são pedaços estanques de tempo, mas um conjunto de idéias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios que constituem os temas da época.

Estes temas, por sua vez, não somente implicam outros que são seus contrários e às vezes antagônicos, como também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, explica Freire, não há como surpreender os temas históricos isolados, desconectados e coisificados, mas em relação dialética com os outros, seus opostos. E não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações dos homens e mulheres com o mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o *universo temático* da época.

Frente a este universo de temas que dialeticamente se contradizem, as pessoas tomam suas posições também contraditórias, a partir das quais Freire acredita que realizam tarefas, uns em favor da manutenção das estruturas, outros, da mudança. De acordo com Freire (2005), os temas se encontram, de um lado, envolvidos e, de outro, envolvendo as situações-limites, enquanto as tarefas que eles implicam constituem os *atos-limites*.

Cabe à ação e à pedagogia libertadoras, que também são históricas, a exigência de que estejam em relação de correspondência não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens e mulheres. Segundo Freire, essa exigência necessariamente estende-se em outra: a da investigação da temática significativa, que deve levar em conta temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, e círculos menos amplos, dos quais decorrem temas e situações-limites característicos de sociedades que têm nestes temas e nestas situações-limites similitudes históricas.

Para exemplificar esta questão, Freire (2005) cita o subdesenvolvimento dos países de Terceiro Mundo, que se caracteriza como situação-limite do problema do subdesenvolvimento, que está ligado ao problema da dependência, uma temática específica de semelhanças históricas. Mas, além disso, esclarece que há ainda um círculo mais restrito de diversificações temáticas, posto dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o todo de que participam. São áreas e subáreas que constituem subunidades epocais, nas quais os temas de caráter nacional podem ser ou deixar de ser captados em sua verdadeira significação.

Freire (ibid.) entende que é impossível a inexistência de temas nestas subunidades epocais. Para o autor, o fato de que indivíduos de uma área não captem um tema gerador, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma situação-limite de opressão em que os homens e mulheres se encontram mais imersos que emersos.

Muitas vezes, pondera Freire, falta aos homens e mulheres uma compreensão crítica da totalidade em que estão inserido/as, por isso acabam por captá-la em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade. Seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais claridade à totalidade analisada.

Este é um esforço que Freire coloca não só para a metodologia da investigação temática, mas também para a educação problematizadora que ele defende. Um esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Assim, as dimensões significativas, que estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade, pois esta análise crítica possibilita às pessoas uma nova postura, também crítica, em face das situações-limites. A partir dessa captação e compreensão da realidade, os homens e mulheres tendem a perceber que sua compreensão e razão da realidade não estão fora dela, que o mundo não é algo misterioso e estranho.

O pensamento de Freire nos mostra que a investigação de um tema gerador, contido no universo temático mínimo, quando realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar a apreensão do tema gerador, começa a inserir os homens e mulheres numa forma crítica de pensarem seu mundo. Os indivíduos passam a comportar-se entendendo sua realidade objetiva não mais como um beco sem saída, mas como um desafio ao qual têm que responder.

É válido destacar, mais uma vez, diante das elaborações de Freire (ibid.), que o tema gerador não se encontra nos homens isolados de sua realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens, mas só pode ser compreendido nas relações dos homens e mulheres com seu mundo. *“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.”* (p.114)

Diante dessas considerações, a metodologia defendida por Freire exige que, no fluxo da investigação, ambos se façam sujeitos desta: os investigadores/as e os homens e mulheres

do povo que, em princípio, seriam seus objetos. Ou, se pensarmos a partir da realidade escolar, os/as educadores/as e os/as educandos/as, que juntos participarão da construção de seus conteúdos de ensino.

Em seu pensar, é através dos homens e mulheres que se expressa a temática significativa e, do ponto de vista do investigador, o que importa é detectar o ponto de partida dos homens e mulheres no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se durante o processo se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos. Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, *ibid*, p.115)

Por isso é que, para Freire (*ibid.*), o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário, ou seja, em deslocar o centro da investigação para os homens e mulheres, como se fossem coisas, fazendo-os objetos da investigação. Esta tem de fundar-se na reciprocidade da ação, servindo de base para a elaboração do programa educativo, em cuja prática educadores/as-educandos/as e educandos/as-educadores/as conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, por meio de uma ação dialógica.

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 2005, p.117)

Na concepção freireana, educação e investigação temática se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência e, por isso, não comunicativa, o educador/a deposita no educando/a o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele/a, na prática problematizadora, e

dialógica por excelência, este conteúdo se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos/as, em que se encontram seus temas geradores.

Freire (ibid.) ressalta que a tarefa do educador/a dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático recolhido na investigação, devolvendo-o como problema aos homens e mulheres de quem recebeu. Numa visão libertadora, e não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático não deve ser imposto ao povo, mas exatamente porque parte e nasce do povo, em diálogo com os educadores/as, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Nesse sentido, desde o começo, a investigação temática se expressa como ação cultural e Freire aponta o conceito de cultura como tema central e indispensável a todo e qualquer programa educativo, pois à medida em que os educandos/as discutem o mundo da cultura, também explicitam seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas, e referem-se a outros aspectos da realidade que também envolvem outros tantos temas. Se bem discutido o conceito de cultura, em todas ou em grande parte de suas dimensões, pode proporcionar vários aspectos de um programa educativo.

Mas, de qualquer maneira, o mais importante para Freire, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que os homens e mulheres se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros/as. Que a educação tenha a convicção de que não pode presentear o seu programa, mas que tem de buscá-lo dialogicamente com o povo.

Mas, se no primeiro momento em que Freire formula essas considerações sua atenção está voltada para a relação entre as lideranças revolucionárias e o povo de maneira geral, mais tarde ele volta a essas preocupações focalizando diretamente a escola. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, que Freire escreve aos educadores/as, encontramos, mais uma vez, a exigência da abertura ao diálogo.

Neste livro, Freire (2004) ressalta que o que inaugura a relação dialógica é a abertura do sujeito ao mundo, ou seja, sua inquietação e curiosidade. Os/as professores/as devem abrir-se à realidade de seus alunos com quem partilham a atividade pedagógica para, no mínimo, ser menos estranhos/as e distantes de sua forma de estar sendo. Mas a diminuição dessa distância não é uma questão de pura geografia, e sim de adesão por parte dos educadores/as ao direito de ser de seus/uas alunos/as. Assim escreve Freire:

Com relação a meus alunos diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (FREIRE, 2004, p.138)

De todo modo, vale ressaltar que esta aproximação entre os sujeitos no processo dialógico não os torna iguais, pelo contrário, destaca suas singularidades e proporciona seu crescimento enquanto pessoas à medida que aprendem um com o outro e relacionam-se dialogicamente.

Quanto a essa preocupação, assim discorre Freire em *Pedagogia da Esperança*:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2006, p.118)

Outra questão importante a ser levantada é que a relação dialógica não anula, como muitas vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Na concepção freireana acontece justamente o contrário: a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Tanto um como outro se tornam verdadeiros quando o pensamento do/a educador/a não freia a capacidade que também tem o/a educando/a de pensar. Além disso, o diálogo que se estabelece entre ambas as partes traz consigo, e não poderia ser diferente, a discussão em torno dos conteúdos mesmos do ensino. Não se trata, portanto, de uma conversa qualquer, descompromissada e irresponsável.

O diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. (FREIRE, 2006, p.118)

Todas essas considerações e todo o caminhar que percorremos até aqui acerca do conceito de dialogicidade de Freire, que inclusive é anterior às formulações de Habermas, só

vêm demonstrar, no nosso entender, a grande originalidade desse conceito nas construções teóricas da área educacional. Freire é o primeiro a pensar as relações educacionais a partir de uma concepção dialógica, e é exatamente este pressuposto que, de acordo com o nosso pensar, viabiliza as mudanças que consideramos necessárias para a escola.

A dialogicidade é muito mais do que um conceito teórico, mas uma maneira de ver a vida, o mundo e as pessoas. Assim como a racionalidade comunicativa, ela prevê grandes mudanças na maneira como nos relacionamos com o mundo e com os outros, ainda mais se pensarmos nas relações existentes na escola, tão pautadas no modelo técnico e instrumental. Mas é urgente que se estabeleça em nossas escolas, que guie nossas práticas de ensino, aprendizagem e organização escolar, não só para a melhoria da convivência entre as pessoas, mas também para a melhoria da qualidade de ensino, tão precarizada atualmente em nosso país e em favor de uma democracia mais efetiva, mais verdadeira e mais bonita.

Entretanto, nos parece igualmente necessário, além de falar sobre a dialogicidade, dizer também das formulações teóricas em que Freire contrapõe a ação dialógica à ação antidialógica, o que nos permitirá uma visão mais nítida da realidade que se apresenta e de sua possibilidade transformadora.

Para falar, porém, de ação dialógica e de ação antidialógica, nos parece necessário voltar novamente à *Pedagogia do Oprimido* e explorar as teorias da ação cultural desenvolvidas por Freire, entendendo os homens e mulheres como seres do *quefazer*, exatamente por que seu fazer é ação e reflexão, ou seja, é práxis.

Esse entendimento dos seres humanos, que implica em si a transformação do mundo, apresenta um *quefazer* que é teoria e prática, e não pode reduzir-se nem ao verbalismo nem ao ativismo. Trata-se, portanto, de um *quefazer* dialógico, um *quefazer* problematizante dos homens e mulheres no mundo, ou destes em suas relações com o mundo e com os outros.

Ao falar disso, Paulo Freire (2005) remete-se à construção da revolução propriamente dita e, embora sua fala traga consigo todos os elementos para pensarmos a escola, também é possível (como já demonstramos no decorrer destes escritos) relacionar sua construção com a problemática educacional especificamente, tarefa a que nos propomos dar continuidade neste momento.

Pensando no processo revolucionário, a partir do qual Freire construiu sua *Pedagogia do Oprimido*, o autor ressalta a necessidade do estabelecimento da dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho para a superação verdadeira da

contradição em que se encontram. Devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeito da transformação.

Freire (ibid) está convencido de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução que se pretende autêntica. A verdadeira revolução tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas, pois sua legitimidade está no diálogo com ela, não na mentira. A revolução não pode temer as massas, sua expressividade e sua participação efetiva no poder, não pode negá-las, nem deixar de prestar-lhes conta, falando de seus acertos, seus erros, seus equívocos e suas dificuldades. *“A nossa convicção é a que de, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.”* (p.145).

O diálogo, que para Freire responde a uma exigência radical da revolução, também tem outra exigência: a de entender que os homens e mulheres não podem *ser* fora da comunicação, pois que eles próprios são comunicação, e obstaculizá-la significa transformá-los em quase “coisa”, o que é tarefa dos opressores, não dos revolucionários.

Na perspectiva revolucionária, Freire não acredita que seja possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, ou seja, em intercomunicação, uma vez que a liderança tem nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora, a mediação da ação transformadora de ambos. E assim também acontece na educação. Na situação gnosiológica que ela implica, o ato cognoscente do educador/a, que é também educando/a, sobre o objeto cognoscível, não se esgota nele, porque dialogicamente se estende a outros/as sujeitos/as cognoscentes, de tal forma que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscitividade de ambos.

Freire (ibid.) acredita que quando a revolução nega isto, evitando o diálogo com o povo em nome da necessidade de “organizá-lo”, ela perde a sua razão de ser, pois que ela não pode ser feita para o povo, pela liderança, nem o contrário. Tem de ser feita por ambos, numa solidariedade que nasce no testemunho que a liderança dá ao povo, no encontro humilde, amoroso e corajoso com ele, e que não pode ser quebrada.

Para Freire, o diálogo é exatamente o encontro dos homens e mulheres no mundo para transformá-lo e defendê-lo não significa cair numa atitude ingênua, nem tampouco no idealismo subjetivista, uma vez que não há nada de mais concreto e real do que homens e mulheres no mundo e com o mundo. Homens e mulheres que se encontram enquanto classes que oprimem e classes que são oprimidas.

Muitos são os que não percebem essa obviedade e pensam que a transformação da realidade pode ser feita de maneira mecanicista, ou seja, sem a problematização da falsa

consciência do mundo, ou sem o aprofundamento de uma já menos falsa consciência dos oprimidos na ação revolucionária.

No entanto, Freire nos alerta que ter isso em mente não significa, por si só, transformar homens e mulheres em sujeitos. A simples reflexão sobre a realidade opressora, que leva as pessoas ao descobrimento de seu estado de objetos, não garante uma mudança concreta. Significa que são “sujeitos em esperança”¹, e esta esperança é que possibilita a busca de sua concretude.

A reflexão crítica é que pode levar o povo a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Mas isto exige um pensar constante que, na visão de Freire, não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. Não se pode pensar *sem* as massas, nem *para* elas, mas *com* elas. Quem pensa *sem* as massas ou *para* elas são as elites dominadoras, para que, assim pensando melhor conheçam o povo e, melhor conhecendo-o, melhor o dominem.

Assim, o que poderia parecer um diálogo ou uma comunicação torna-se mero comunicado, ou “depósito” de conteúdos. Tem-se aí, a ação antidialógica que, do ponto de vista da dominação, não permite que as massas pensem, e não se permite pensar *com* elas. A ação antidialógica faz com que a elite reconheça os outros como absolutamente ignorantes, se auto identificando como aqueles que sabem e nasceram para saber. A sua passa a ser a “palavra verdadeira”, que precisa ser imposta aos demais, os outros são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra.

Também na escola, o/a educador/a não pode pensar *sem* os/as educandos/as, nem *para* eles/as, mas *com* eles/as. Os conteúdos não podem ser escolhidos à revelia dos/as alunos/as e da comunidade, sem se ter em conta a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem e contra que. Para Freire (2006), o problema fundamental é saber qual o papel que cabe aos educandos/as na organização programática dos conteúdos, assim como de todos os outros envolvidos na prática educativa da escola (merendeiras, vigias, inspetores, familiares e comunidade em geral).

Ter em conta essa problemática implica pensar como realmente democratizar a escola, como construir com a comunidade a escola que lhes pareça mais adequada, que atenda diretamente as suas necessidades, e como pôr em prática os elementos da dilogicidade, como vivê-la e construí-la no dia-a-dia.

¹ Frase dita por um aluno de Freire, Fernando Garcia, num curso para latino-americanos em Santiago, Chile, 1967. (FREIRE, 2005)

Justamente por isso é que Freire argumenta no sentido de que a liderança revolucionária não pode basear-se num tipo de ação que absolutiza a ignorância das massas. Não pode admitir, enquanto liderança, que só ela sabe e que só ela pode saber, ainda que se considere diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas. Ainda assim, não pode sobrepor-se a estes com o seu saber. A liderança que se pretende revolucionária tem de pautar-se na ação dialógica, relacionando o conhecimento experiencial das massas em torno da realidade com o seu conhecimento crítico de liderança, para transformá-los em *razão* da realidade.

Paulo Freire nos alerta quanto àqueles que, equivocadamente, consideram que, sendo demorado o processo dialógico, deve-se fazer a revolução ou a transformação da escola sem comunicação, mas através de comunicados. Acreditam na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder ou da transformação propriamente dita e, assim, negam o caráter pedagógico da revolução, como *revolução cultural*, além de confundirem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder.

Quanto a isto, a posição de Freire é decidida. Para ele, a revolução tem um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, e a chegada ao poder é apenas um momento da revolução. Enquanto processo, a revolução tem que se estabelecer enquanto ação cultural, e não pode deixar de corresponder às potencialidades do ser social em que se gera, pois que todo ser se desenvolve ou se transforma, dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições. Por isto, é que a revolução não tem um *antes* e um *depois* absolutos. O que ela busca é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens e mulheres em processo permanente de libertação.

De acordo com Paulo Freire, o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, mas o encontro dos sujeitos para a “pronúncia” do mundo, uma condição fundamental para a humanização de homens e mulheres. Ele faz parte de uma pedagogia problematizante e não de uma pedagogia dos “depósitos”, por isso, implica a abertura às massas populares, a convivência com elas, e não a desconfiança delas. Implica, sobretudo, uma ação dialógica, e não antidialógica.

A ação antidialógica implica a necessidade da **conquista**. Segundo Freire, o antidialógico pretende conquistar o seu contrário, através de mil formas, das mais repressivas às mais adocicadas. E todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por sua vez, a ser algo possuído pelo conquistador. Um ser “hospedeiro” do outro.

Freire explica que assim como a ação antidialógica é simultânea à situação real, concreta de opressão, a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária desta situação. Para o autor, não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao oprimido, para oprimi-lo ainda mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando dele sua palavra, sua expressividade e sua cultura.

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, na obra de Freire, como um traço marcante da ação antidialógica. O desejo de conquista, e talvez mesmo a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos. Por isto, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um *a posteriori* seu, mas um concomitante dela. E, como os homens e mulheres estarão sempre se libertando, o diálogo torna-se um permanente da ação libertadora.

Na ação antidialógica, a conquista implica a apresentação ao povo de um falso mundo, repleto de mitos, que Freire exemplifica citando a liberdade de trabalho, o igual direito a todas as pessoas, o direito à educação, mesmo quando é mínimo o número de pessoas que consegue chegar até a escola e nela permanecer etc. Para ele, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como também não há antidialogicidade em que os opressores não se empenhem, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos.

Na escola também a conquista se faz presente, e podemos notar sua influência quando, por exemplo, nos discursos atuais que defendem a adaptação do currículo, os educadores/as não consideram necessário o igual desenvolvimento dos conteúdos nas camadas populares. Muitas vezes ouvimos que o mais importante é dar amor e não conteúdo, afinal essas crianças já são muito sofridas e o que importa é dar-lhes carinho e atenção.

Esse pensamento que atualmente tem invadido nossas escolas, especialmente as que se situam nas periferias, não só tem servido à conquista dos educandos/as no sentido da ação antidialógica, como esconde e mascara um aumento brutal das desigualdades. Não tendo acesso ao conteúdo que as crianças da elite dominam, esses/as alunos/as acabam por ficar cada vez mais marginalizados da sociedade, vindo a ser desqualificados em todos os âmbitos nos quais desejem atuar.

Em resposta à conquista, encontramos na ação dialógica, a **co-laboração**, que implica a pronúncia do mundo, para a sua transformação. Exige o desvelamento do mundo e dos sujeitos dialógicos, e não pode dar-se a não ser entre sujeitos, mesmo que tenham níveis distintos entre função e, por isso, só pode realizar-se na comunicação.

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu. (FREIRE, 2005, p.193)

Assim, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade problematizada. E as respostas aos desafios desta realidade já são a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. A colaboração é provocada, assim, pela comunhão.

Dentro do contexto da escola, portanto, para que a co-laboração se faça presente, é preciso instituir um clima de solidariedade, e não de competitividade e individualidade que a racionalidade técnica supõe. Além disso, é imprescindível o conhecimento dos conteúdos de ensino, pois estes servem de instrumento para refletir sobre a realidade problematizada e também para pensar a sua transformação.

No que diz respeito à ação revolucionária, para ser dialógica, esta não pode prescindir da comunhão com as massas populares, pois como bem destaca Freire, a comunhão provoca a co-laboração que leva lideranças e massas a uma fusão, um encontro que só existe se a ação revolucionária é realmente humana e, por isto, simpática, amorosa, comunicante e humilde.

Tal revolução somente é criadora de vida se denuncia o regime que segrega injustiça e engendra miséria. Se, por meio da teoria dialógica da ação, combate àqueles que proíbem a vida.

Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida. Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quantos, no Brasil e na América Latina em geral, são ‘mortos em vida’, são ‘sombras’ de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos à uma permanente ‘guerra invisível’ em que o pouco de vida que lhes resta, vai sendo devorado pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de doenças tropicais. (FREIRE, *ibid.*, p. 197)

Essa proibição da vida encontra-se, também, em outra dimensão fundamental da teoria da ação antidialógica: a capacidade de “**dividir**” o povo. Para que as minorias se mantenham no poder, oprimir as massas, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis, pois o contrário disso significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. O

que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, aprofundando a distância entre eles.

Uma das características dessa forma de ação é apresentada por Freire como a ênfase da visão *localista* dos problemas e não na visão deles como totalidade. Essas formas focalistas de ação intensificam o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo as rurais, e dificultam sua percepção crítica da realidade. De fato, a necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora. Dividir para manter o *status quo* é objetivo fundamental da ação antidialógica.

No cenário escolar a divisão dos educandos/as serve não só à manutenção da disciplina e da ordem, como também à hegemonia do pensamento do educador/a. Quando alimentamos práticas que dividem os/as alunos/as, por exemplo, ao solicitar que um/a deles/a anote na lousa o nome dos outros/as que não se comportaram adequadamente, permitimos não só a rivalidade entre os/as educandos/as, como também sugerimos a idéia de que só o/a professor/a sabe o que deve ser feito na escola, e que eles/as não precisam ouvir uns aos outros.

O contraponto da divisão na ação dialógica é justamente a **união para a libertação**, que existe em razão da comunhão das massas, e objetiva unir os oprimidos entre si para a sua libertação. Um dos primeiros passos para isso é a desmistificação da realidade, que só será compreendida quando captada na dialeticidade entre a infra e a superestrutura.

Esse elemento da ação dialógica nos remete ao conceito de Freire desenvolvido em sua Pedagogia da Esperança: a unidade na diversidade. Ao desenvolver essa idéia, Freire (2006) está preocupado que as chamadas “minorias” reconheçam que, no fundo, elas são maioria. E o caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade.

Com isso, Freire não quer dizer que as pessoas devam ser iguais, independente de sua cultura. O que ele quer dizer é que, embora muitas vezes sejam culturalmente diferentes, os sujeitos têm muitos outros aspectos em comum, como a situação sócio-econômica e a vontade de ter uma vida mais feliz e mais justa, podendo ser assim uma unidade apesar das diferenças, uma unidade na diversidade.

Esta é a razão porque, na concepção de Freire, a união dos oprimidos, que é indispensável ao processo revolucionário, exige deste processo que ele seja, desde o começo, o que deve ser: ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo. De qualquer maneira, as formas de ação cultural têm o mesmo objetivo, que é o de fazer com que os oprimidos

conheçam a situação objetiva em que estão. Somente assim, a ação dialógica pode ir de encontro aos discursos verbalistas e ao ativismo mecanicista, dirigindo-se no sentido da unidade dos oprimidos.

A união entre os/as educandos/as na escola permite não só a possibilidade de realizar efetivamente o diálogo, como também garante aos alunos/as a força para lutar contra posições autoritárias e antidemocráticas. Permite que se fortaleçam enquanto sujeitos críticos e atentos à realidade que os cerca, respeitando o igual direito que todos têm de ser diferentes.

Na ação antidialógica, que caminha no sentido contrário dessa unidade, encontramos também a **manipulação** das massas oprimidas. Esta característica, assim como a divisão, apresenta-se como instrumento de conquista, em torno do qual todas as dimensões da ação antidialógica vão girar. Por meio da manipulação, as elites dominadoras tentam conformar as massas populares a seus objetivos, e quanto mais imaturas politicamente estejam elas, tanto mais facilmente se deixam manipular.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa da classe dominadora de conseguir um tipo inautêntico de organização das massas populares, evitando o seu contrário, a verdadeira organização. Enquanto ação antidialógica, a manipulação é também conquista, e precisa anestesiar as massas populares para que não pensem.

Pensando na educação, a manipulação apresenta-se pela escolha dos conteúdos, feita à revelia dos/as educandos/as e da comunidade do entorno da escola, que é levada a pensar que os/as professores/as e a direção da escola são aqueles que podem decidir o que todos os outros devem aprender.

A ação dialógica responde à manipulação por meio da **organização**. Na busca pela unidade, a ação dialógica pressupõe, já, a organização das massas populares, outra importante característica da teoria elaborada por Freire. Esta implica o testemunho que deve ser dado pelas lideranças revolucionárias ao povo, mostrando que o esforço de libertação é uma tarefa comum de ambos. Para isto, a organização se serve de um testemunho amoroso e ousado, por isso jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente.

De acordo com Freire, o testemunho, dentro da teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução, pois fazem parte dele a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, a *radicalização*, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. A *valentia de amar*, que significa a transformação do mundo para a crescente libertação dos sujeitos, e a crença nas massas populares.

A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico. (FREIRE, 2005, p.205)

Na vertente educacional, cabe aos educadores/as progressistas o testemunho que podem dar aos educandos/as da busca pela libertação, na implementação da relação dialógica que permita que se organizem na luta por relações mais justas e mais democráticas dentro da escola.

Entretanto, a ação antidialógica trilha por muitos caminhos, e outro deles é a **invasão cultural** que, mais uma vez, serve à conquista. Trata-se da penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto freiam sua criatividade, ao inibirem sua expansão. A cultura invadida tende a perder sua originalidade, pois os invasores apresentam-se como autores e atores do processo, enquanto os invadidos, seus objetos.

A invasão cultural tem uma dupla face, pois de um lado já é dominação e, de outro, é tática de dominação. Requer que os invadidos reconheçam-se inferiores, necessariamente reconhecendo a superioridade dos invasores. Assim, os valores dos invasores passam a ser pauta para os invadidos que vão querer cada vez mais se parecer com aqueles, andar e vestir como eles, alienando-se da sua cultura.

Na escola essa relação é evidente a partir das interações professores/as e alunos/as. Os primeiros que desejam impor sua visão de mundo e os segundos que querem ser como os primeiros, acreditando que sua própria cultura é menos importante e, portanto, descartável.

Freire (2005) ressalta que nem as escolas, os lares e as relações entre pais e filhos escapam das estruturas dominadoras e autoritárias, que muitas vezes funcionam como estruturas formadoras de “futuros invasores”, nas quais os educandos/as têm que se adaptar aos preceitos estabelecidos. Os dominadores acreditam que não se tem que ouvir o povo, uma vez que estes são incapazes, incultos e que com sua ignorância absoluta é dispensável ouvi-los para a preparação do conteúdo programático. E para justificar o seu fracasso os denominam de preguiçosos e mal agradecidos.

Não há que ouvir o povo para nada, pois que, “incapaz e inculto, precisa de ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento”. Para eles a “incultura do povo é tal que lhes parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a visão de mundo que ele esteja tendo. Visão de mundo têm apenas os profissionais... (FREIRE, *ibid*, p.177)

Na tentativa de renunciar o ato invasor, se instala nos invadidos um medo da liberdade, uma vez que renunciar a seus mitos é uma violência contra si mesmos, praticada por eles próprios, uma vez que renunciar aos padrões dominadores que estão dentro deles é uma forma de *morrer um pouco*. Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica.

Na ação dialógica, a resposta encontrada para a invasão cultural é justamente a **síntese cultural**, entendendo que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la, ora no sentido de transformá-la. “*A ação cultural ou está a serviço da dominação-consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes, ou está a serviço da libertação dos homens*” (p.207).

A síntese cultural é a modalidade de ação com a qual se faz frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se formam. A ação cultural, como ação histórica se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. Por isso, toda revolução autêntica tem de ser também revolução cultural.

Freire explica que a investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. Daí que não seja possível dividir em dois, os momentos desse processo: o da investigação temática e o da ação como síntese cultural, pois essa dicotomia implicaria que o primeiro momento seria aquele no qual o povo estaria sendo estudado, e analisado como objeto passivo, o que é próprio da ação antidialógica.

E precisamente porque, na teoria dialógica, esta divisão não é possível, a investigação temática tem como sujeitos de seu processo não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens e mulheres do povo, cujo universo temático se pretende alcançar. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega, de fato, é a invasão de uma pela outra, e afirma o indiscutível subsídio que uma dá à outra.

Na síntese cultural os “atores” vão se inserindo no processo histórico como sujeitos, não há invasores. A liderança e o povo criam juntos as pautas para a sua ação, resolvendo a contradição entre a visão de mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos.

Assim, Paulo Freire acredita que a revolução cultural é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos/as, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir. E este esforço não deve contentar-se

com uma formação unicamente tecnicista, mas garantir uma formação que exija a compreensão

- a) da cultura como superestrutura e, no entanto, capaz de manter na infraestrutura “sobrevivências” do passado, uma vez que transforma-se revolucionariamente;
- b) do *quefazer* mesmo, como instrumento de transformação da cultura.

Dessa forma, o processo revolucionário como ação cultural dialógica deve se prolongar em revolução cultural com a chegada ao poder, uma vez que a revolução consolida a participação do povo no poder, quando desenvolve a prática do diálogo entre liderança e povo. Freire alerta para o fato de que a invasão cultural implica saber que o ponto de decisão da ação dos invadidos/as está fora deles/as, por isso eles/as somente têm a ilusão de que decidem.

Daí que, para Freire todo o desenvolvimento é transformação, mas nem toda transformação é desenvolvimento. Segundo o autor, a transformação no homem que é um ser histórico, se dá no tempo que é seu. Porém não se é possível o desenvolvimento numa sociedade invadida, já que é necessário:

- um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão;
- que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência.

O desenvolvimento também não pode ser confundido com modernização, pois esta interessa à sociedade metropolitana, que uma vez modernizada e não desenvolvida, continua dependendo do centro externo. Para conseguir este desenvolvimento, a sociedade metropolitana não tem outros caminhos senão a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão econômica e cultural da sociedade dependente.

Esse conjunto de elementos apontados por Freire na síntese cultural também pode ser trabalhado na escola, por meio de um conceito desenvolvido pelo próprio Freire e que destacamos de sua *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Nessa obra, Freire (2001-b) afirma algo que ele já havia defendido em outros momentos, de que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo.

A leitura do mundo é aquela que antecede a leitura da palavra, pois muito antes de escrever a palavra o ser humano escreveu o mundo, ou seja, transformou o mundo sobre o qual falou. Nesse sentido, a idéia freireana de leitura do mundo-leitura da palavra vem ao encontro desse último elemento da ação dialógica: a síntese cultural. Isso porque os/as

educadores/as precisam respeitar os níveis de conhecimento que as crianças trazem para a escola, que expressam aquilo que Freire chamou de identidade cultural das crianças para, partindo dela, avançar na construção da curiosidade epistemológica, que possibilite a apreensão de outros conhecimentos. Nas palavras de Freire:

No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia – no bom sentido que a palavra deve ter –, é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, têm um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. (FREIRE, 2001-b, p.140)

Não raro, vemos as escolas ignorarem essa bagagem que as crianças trazem consigo, considerando válido somente o que ela ensina e transmite, assumindo a tarefa de apagar da memória dos/as educandos/as o que eles/as trazem consigo quando chegam à escola. Ao fazer isso, a escola assume uma postura não só autoritária como, também, antidialógica.

Mas vale lembrar ainda, após esta breve análise das teorias da ação dialógica e da ação antidialógica, o que Paulo Freire afirma em toda a sua obra: a impossibilidade de a liderança revolucionária ou dos/as educadores/as que se desejam progressistas usar os mesmos procedimentos antidialógicos dos quais se servem os opressores. De acordo com Freire, o caminho de quem deseja mudar as condições de desigualdade tem de ser o caminho dialógico, da comunicação.

Segundo seu pensamento, os líderes revolucionários e os/as educadores/as progressistas devem estabelecer diálogo com as massas e com os/as educandos/as, no intuito de problematizá-los em torno dos mitos a que estão sujeitos pela classe opressora, pois no momento em que se dão conta da opressão e localizam o opressor fora deles, aceitam a luta para superar a contradição em que estão inseridos e desenvolvem consciência crítica do mundo em que vivem.

Mas todas essas considerações nos remetem a uma escolha: a de ser ou não dialógico, de ser ou não progressista. Uma escolha que exige, de cada um/a de nós, a busca pela coerência tão defendida por Freire em todos os seus escritos, pois se escolhemos trabalhar em prol da ação dialógica, da colaboração, união, organização e síntese cultural do povo ou de nossos alunos/as temos de nos esforçar para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Nas palavras de Freire,

Não podemos falar a nossos filhos ou em sua presença de um mundo melhor, menos injusto, mais humano e explorar quem trabalha conosco. (...) É preciso testemunhar aos nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente é um sinal de inteireza de nosso ser. Afinal, a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. (FREIRE, 2001-b, p.45)

De certo que nem sempre é fácil assumir a busca pela coerência, mas essa vontade exige uma tomada de posição sem a qual fica inviável o mover-se pelo mundo. Como nos mostrou Freire, assim como para oprimido o opressor precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação, que se apresenta justamente encarnada na teoria da ação dialógica. Diante disso, podemos escolher.

Podemos escolher manter as coisas como estão e deixar que a escola continue a ser o lugar de desenvolvimento da ação antidialógica, da racionalidade técnica e instrumental, ou podemos escolher reelaborar essa racionalidade, considerando a dialeticidade entre infra e superestrutura, a cultura como elaboração humana, e não como algo dado e estático. Proporcionar, assim, o aparecimento da colaboração entre as pessoas, da coerência entre o que se diz e o que se faz, além do respeito às diferenças.

Podemos escolher, a partir dos ensinamentos de Freire, ser dialógicos e lutar para que a ação antidialógica, na qual se baseia a racionalidade instrumental, transforme-se em ação dialógica, tendo como base a racionalidade comunicativa.

6. A AÇÃO COMUNICATIVA E A DIALOGICIDADE: ESPECIFICIDADES E CONVERGÊNCIAS

“Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra,
ou teu melhor silêncio, pois mesmo no silêncio
e com o silêncio dialogamos.”

(Carlos Drummond de Andrade)

Após termos apresentado o que acreditamos ser os contornos principais das obras de Habermas e Freire para o entendimento de nossa questão, nos propomos agora a fazer uma análise conjunta. Nossa tentativa é a de aproximar as duas teorias: ação comunicativa e ação dialógica, destacar suas especificidades e convergências e suas contribuições para a transformação da escola.

Pretendemos situar os dois autores em questão, explicando suas teorias a partir do lugar de onde falam. Queremos, ainda, aprofundarmo-nos um pouco mais sobre a questão dos pressupostos ideais de comunicação e diálogo, uma vez que se apresentam como elementos centrais na elaboração de uma nova racionalidade na escola.

Antes, porém, de iniciarmos uma análise das teorias da ação comunicativa e da ação dialógica, para verificar seus pontos de encontro e de distanciamento, consideramos de fundamental importância retomar alguns elementos que dizem respeito à vida e ao contexto desses autores aqui investigados: Habermas e Freire.

Embora consideremos ambas as teorias igualmente importantes para pensarmos as questões sociais da atualidade e suas possíveis transformações, no nosso entender é preciso ter em conta, no que tange às questões educacionais especificamente, as diferenças contextuais em que estão postos esses dois pensadores e suas obras.

Não podemos deixar de considerar que Habermas elabora sua Teoria da Ação Comunicativa a partir de uma sociedade europeia desenvolvida, na qual as desigualdades sociais, econômicas, educativas e culturais não são, nem de longe, parecidas com aquelas que conhecemos aqui no Brasil. Sua obra versa sobre um sujeito capaz de linguagem e ação que já se sabe sujeito, ainda que tenha de aprender a estabelecer suas ações a partir de outra perspectiva da razão. Habermas discorre sobre a capacidade de linguagem e ação de um indivíduo adulto, que como tal pode estabelecer um processo de comunicação pautado não

mais na racionalidade técnica, mas na racionalidade comunicativa que, por suas implicações, viabilizaria uma construção mais humana do mundo.

Freire, por outro lado, escreve a partir de uma sociedade brasileira subdesenvolvida, com desigualdades de toda ordem, e repleta de contradições. Escreve a partir de um contexto de América Latina, de um povo marcado pela dominação, conquista e opressão. Ele escreve para os oprimidos e oprimidas de sua terra, que quer ver libertados. Por isso, em sua construção, se a comunicação é necessidade ontológica do ser humano, este precisa, primeiro, resgatar sua humanidade. A primeira tarefa da dialogicidade é mediatizar essa busca dos homens e mulheres: a busca por sua humanização para, a partir dela, promover a mudança. Mas se essa tarefa acontece, talvez principalmente por meio de processos educativos, a criança em Freire também é capaz de diálogo e comunicação. Também é sujeito que se faz no e com o mundo, que se constrói por meio do diálogo.

Embora grande parte de sua construção teórica tenha sido elaborada a partir da educação de jovens e adultos, Freire, enquanto educador que foi, pensou a educação em todos os seus âmbitos, e algumas de suas obras como *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia dos sonhos possíveis* e *Professora sim, tia não* mostram claramente sua preocupação também com as crianças.

Não há porque não falarmos aqui, também, da criança (...) pois que não poderia, de maneira nenhuma, deixar de lado a preocupação com os milhões de meninos e meninas que no mundo, hoje, estão proibidos de aprender a ler e que vão depois se acrescentar aos milhões de jovens e adultos analfabetos. (FREIRE, 2001-b, p.140)

Ao escrever sobre os saberes necessários à prática dos/as educadores/as, Freire também se remete à educação em todos os níveis.

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. (FREIRE, 2004, p.59)

Através dessas considerações já nos é possível perceber que a teoria elaborada por Habermas nos ajuda a situar a problemática da racionalidade num contexto geral, numa visão de mundo, mas é Freire quem nos faz pensar na escola diretamente, nas relações professor/a-aluno/a, comunidade-escola, gestão e democracia escolar. Mesmo porque Habermas nunca se propôs a escrever diretamente sobre as questões educacionais, a não ser alguns ensaios acerca

das funções das universidades na sociedade contemporânea, onde poderia pressupor-se que os sujeitos já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem, no sentido do pensamento de Habermas, ou seja, abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde possam ocorrer.

Ainda assim, ambas as construções são de fundamental importância para a problemática que aqui apresentamos. Se Habermas não escreve diretamente pensando nos problemas brasileiros ou da escola e da educação, sua teoria nos possibilita pensar a comunicação em caráter universal, enquanto necessidade mundial para responder às inúmeras patologias sociais que acompanhamos na atualidade. Permite-nos um “parar para pensar” sobre a razão e suas viabilidades e, no campo da sociologia, nos apresenta uma nova concepção de mundo: aquele entendido simultaneamente como sistema e mundo da vida, ajudando a pensar as melhores maneiras de colocar-se na relação com o outro, em agir e comunicar-se para a transformação da realidade.

Freire, por sua vez, nos permite pensar a escola mais diretamente, colocando o diálogo no centro da transformação que ele acredita ser necessária: passar da ação antidialógica para a ação dialógica, da educação bancária para a educação problematizadora e libertadora, o que exige um novo modo de pensar a escola e as relações que nela se estabelecem – uma nova pedagogia.

Sendo assim, muitos aspectos de suas obras se assemelham e reforçam a necessidade de mudança. Segundo Zitkoski (2003), um importante aspecto a ser considerado na obra dos dois autores é sua revisão do marxismo, uma vez que ambos desafiam-se nesse sentido, ainda que partindo de ângulos diferenciados. Habermas e Freire convergem para a necessidade de uma releitura da teoria de Marx, à luz de um contexto bastante diferente, que caracteriza o mundo atual.

A partir da leitura de Habermas, podemos entender que a problemática que envolve o conceito de razão relaciona-se diretamente com as questões postas pelo marxismo, como a crítica ao capitalismo, a alienação e a emancipação, mas avança no sentido de mostrar as conseqüências da racionalidade instrumental que está na base dos sistemas modernos de organização social.

Segundo Habermas (1987-b), o marxismo incorre numa grande contradição: de um lado defende um projeto emancipatório de transformação social e, de outro, reproduz a mesma racionalidade que fundamenta o próprio sistema capitalista. Isso acontece porque o marxismo superdimensiona os aspectos econômicos, entendendo o progresso a partir da evolução da

ciência e da técnica, desprezando a vida subjetiva em suas relações interpessoais, o que acarreta a reprodução dessa racionalidade de tipo técnico e instrumental.

Por um lado, Marx, Weber, Horkheimer e Adorno identificam racionalização social com o aumento da racionalidade instrumental e estratégica dos contextos de ação. Por outro, os três vislumbram a concepção de uma sociedade de produtores livres (...) um conceito mais amplo de racionalidade de que valem como fundo sobre o qual avaliam o posto e o alcance relativo dos processos de racionalização que empiricamente descrevem. Mas tal conceito mais amplo de racionalidade poderia ser identificado ao mesmo plano que as forças produtivas, que os subsistemas de ação racional com objetivo a fins (...) os conceitos de ação em que se baseiam Marx, Max Weber, Horkheimer e Adorno não são bastante complexos para apreender nas ações sociais todos os aspectos em que se pode apoiar a racionalização social (...) (HABERMAS, 1987-b, p.199)

De acordo com o pensamento de Habermas (ibid.), as teorias marxistas baseiam-se na filosofia da história, uma herança especulativa da sociologia. Sua proposta, portanto, é rever o marxismo a partir de uma problemática da comunicação, que se coloca através da filosofia da linguagem, e prevê a estruturação de uma nova racionalidade, radicalmente democrática, comunicativa e crítica.

Para ele, os sujeitos que são capazes de linguagem e ação constroem seu mundo a partir de suas ações. Não são completamente determinados pelo sistema, nem completamente independentes de sua atuação, daí a sua consideração sobre sistema e mundo da vida. E por isso, também, a necessidade de revisão do marxismo. Mas não uma revisão que nos leve rumo a uma sociedade completamente administrada, como fizeram os teóricos de Frankfurt, e sim uma reconstrução que ainda acredita no potencial da razão, nos ideais da modernidade e do iluminismo.

Assim como em Habermas, essa revisão da teoria marxista também se reflete nas construções de Freire. Zitkoski (2003) explica que o modo de pensar deste autor, coerente com uma postura verdadeiramente dialética, não poderia concordar com a tese ortodoxa do marxismo, que concebe um progresso linear da história enquanto reprodução da visão determinista e anti-dialética do mundo. Para Freire, o marxismo precisa ser lido a partir de uma outra forma de conceber a vida humana frente à história. Precisa ter em conta o movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência-mundo ou realidade social e existência pessoal.

Segundo Freire (2005), só podemos entender o papel da consciência na história a partir de uma perspectiva dialética, recusando a compreensão da consciência como reflexo da objetividade material, e também como possuidora de um poder determinante sobre a realidade concreta.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (FREIRE, 2005, p.41)

Com sua crítica a esse mecanicismo, Freire, assim como Habermas, concebe a impossibilidade de um amanhã inexorável, ou seja, pré-determinado. Essa concepção implica que o mundo não *é*, mas *está sendo*. É história a ser construída pelos homens e mulheres que nele vivem, e a ele transformam e se transformam.

Outra questão para a qual Zitzoski também acredita que convergem as posições de Freire e Habermas diz respeito aos desdobramentos políticos de orientação e organização de um projeto emancipatório de sociedade. Para ele, ambos os autores lançam fortes críticas ao projeto neoliberal em curso. Criticam o poder ideológico deste projeto por pautar-se numa lógica que articula seu discurso para justificar a realidade histórica, concebendo-a como necessária, imutável e natural.

De fato, tanto Freire quanto Habermas apresentam um discurso que tem como ponto de partida a sua visão ético-política do ser humano. Ambos acreditam numa ética universal e humanizadora, que tem como princípio maior o direito de todos e todas a uma vida humana digna. Suas propostas nos remetem a uma necessária releitura dos atuais cenários do mundo contemporâneo, com o objetivo de desmascarar a ideologia fatalista, restabelecendo a esperança de realizar um projeto social que supere as contradições e irracionalidades intrínsecas ao capitalismo.

Mas essas semelhanças entre Habermas e Freire não nos parecem, de qualquer maneira, o ponto central que nos levou a relacioná-los nessa pesquisa. Mesmo porque são muitos os que se propõem a uma releitura do marxismo e tantos outros que se posicionam contra a postura neoliberal a partir de uma vertente de ação transformadora. O que importa, entretanto, é o caminho pelo qual vai se dar a transformação.

A escolha desse caminho é o que nos parece, na verdade, ser o principal encontro entre esses dois autores. A escolha pela comunicação e pelo diálogo como base para a humanização do mundo atual.

Como pudemos ver, a proposta de Habermas (1987-b) está pautada no desafio de construir uma nova racionalidade, saindo de um modelo de racionalidade instrumental que burocratiza a existência humana através do controle dos sistemas sobrepostos à vida em sociedade, e passando para uma racionalidade crítica e emancipatória. Uma racionalidade que cultive o debate, a comunicação e a produção do entendimento como fundamento do diálogo.

A racionalidade comunicativa, apresentada por Habermas, fundamenta-se na linguagem enquanto expressão de nossas ações sociais, coletivas e intersubjetivas. Por isso Habermas propõe uma mudança de paradigma: da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, entendendo o ser humano não mais como um ator solitário, mas como um sujeito em processo de formação a partir de práticas intersubjetivas perpassadas pela linguagem.

A questão de maior importância desta teoria é entendermos a comunicação como uma busca do entendimento, pautada num mundo que é, ao mesmo tempo, sistema e mundo da vida. Isso nos dá a possibilidade de melhor compreendermos como deve acontecer a comunicação, em quais circunstâncias e como deve comportar-se cada sujeito no diálogo.

No mesmo sentido, constatamos que o conceito freireano de dialogicidade reveste-se originalidade e traz importantes contribuições para a área educacional. De acordo com Zitkoski (2003), ainda que Paulo Freire não use explicitamente o termo “razão dialógica”, e fale apenas em dialogicidade, diálogo, cultura dialógica, ação dialógica e educação dialógica, ele também propõe uma nova racionalidade frente aos processos dominantes da cultura moderna. Sua proposta é uma reação ao racionalismo moderno e à razão instrumental.

Na verdade, as construções freireanas acerca do diálogo parecem conquistar ainda mais importância se pensarmos que seu conceito de dialogicidade nasceu antes do conceito de ação comunicativa, de Habermas. E, ainda que este não tenha se baseado em Freire para elaborar a sua teoria, pela primeira vez na história uma construção própria da área educacional é conhecida e utilizada ao nível social como um todo. Pela primeira vez partimos da educação e nos tornamos referência também para as ciências sociais.

Isso porque, como nos explica Zitkoski (ibid.), a razão dialógica de Freire encontra-se de forma implícita em uma fecunda visão antropológica, através da qual Freire propõe a construção de um novo sentido para a vida humana em sociedade. A afirmação humana no mundo tem um sentido, uma vocação e uma razão de ser que vai além das relações opressoras existentes hoje. A vocação do ser humano é humanizar-se e construir-se cada vez mais livre.

Dessa maneira, concordamos com Zitzoski quando acreditamos que a racionalidade dialógica de Freire brota da própria natureza do ser humano, e mostra uma essencial abertura diante do mundo e dos outros, por que é um ser inconcluso, inacabado e incompleto. Essa abertura ao novo é o que nos impulsiona para o *ser mais*, o que Freire chama de *vocação ontológica*. A racionalidade dialógica é justamente o impulso para esta luta, pois da mesma forma não é um *a priori*, mas uma condição existencial da própria humanização, que se processa historicamente.

Na verdade, toda a construção teórica desses dois grandes pensadores nos remete a um mesmo entender de mundo e de história. O suporte e mundo de Freire podem ser vistos no sistema e mundo da vida de Habermas. A dialogicidade encontra-se imbricada na ação comunicativa, a racionalidade comunicativa na razão dialógica. Por isso, consideramos que os elementos que esses autores nos apresentam de certo nos permitem reelaborar a racionalidade técnica presente na escola. Permitem construir uma racionalidade comunicativa. Permitem sair da educação bancária para ir ao encontro da educação dialógica.

Esta concepção de educação, a concepção dialógica da aprendizagem, que se baseia na racionalidade comunicativa, compreende não só os significados que cada pessoa tem de algo individualmente, como permite o compartilhamento desses significados através do diálogo. Cada indivíduo é entendido em suas relações com o mundo e com os outros, por meio de sua intersubjetividade.

Não só os processos de socialização e convivência tornam-se mais humanos, como também o ensino ganha sentido a partir da construção compartilhada. Ninguém é dono do conhecimento e, portanto, ninguém pode doá-lo a outra pessoa. Professores/as e alunos/as educam-se mutuamente na relação dialógica, e ambos podem participar da construção de seu programa educativo. A administração escolar, somente por meio do diálogo, encontra as reais possibilidades de transformar-se em gestão democrática, e somente por ele pode controlar e amenizar a burocracia imposta pelo sistema por meio da racionalidade instrumental.

Mas o diálogo, por sua vez, requer princípios nos quais possa ancorar-se. Princípios que garantam sua viabilidade e sirvam de guia para a atuação dialógica. Princípios que já foram indicados por Freire e Habermas, e que consideramos de fundamental importância retomá-los neste momento

Partindo da análise dos conceitos de ação comunicativa, de Habermas, e de dialogicidade, de Paulo Freire, percebemos o desenvolvimento de duas teorias que se baseiam em uma situação ideal de comunicação ou diálogo, uma situação que possa garantir uma relação de entendimento entre dois ou mais sujeitos. Entretanto, falar de uma “situação ideal”

de comunicação, ou situação de dialogicidade necessária para que a racionalidade presente na escola possa ser repensada e reconstruída não nos parece uma tarefa fácil, e merece maiores explicações.

Neste sentido, destacamos, uma vez mais, o pensamento de Habermas (2001). Em sua obra intitulada *Ação comunicativa e razão sem transcendência*, o autor se propõe a esclarecer o conceito realizativo de *idealização* que opera na ação comunicativa e na argumentação. Para tanto, faz referência ao trabalho de McCarthy, em que ele assinala as direções que vêm sendo tomadas, desde Hegel, a caminho da crítica ao conceito kantiano de razão, e se refere, sobretudo, a três pressupostos pragmático-formais da ação comunicativa:

1. A suposição comum de um mundo objetivo;
2. A racionalidade que os sujeitos que falam e atuam se supõem mutuamente e
3. A validade incondicionada que pretendem para os enunciados que produzem através dos atos de fala.

Habermas explica que essas pressuposições se remetem umas às outras, e constituem diferentes aspectos de uma razão “desublimada” que está encarnada na prática comunicativa cotidiana.

Para McCarthy, as idealizações de responsabilidade racional e objetividade do mundo real figuram em nossa noção idealizada de verdade, pois a objetividade é o outro lado da validade intersubjetiva de certos tipos de pretensão de validade. Com isso, a tensão fundamental entre o ideal e o real, o reino do inteligível e dos fenômenos, penetra na realidade social dos contextos de ação, e essa transformação da razão “pura” numa razão “situada” é discutida seriamente por McCarthy frente ao tipo de crítica feita à razão em termos abstratos, ao estilo de Foucault e Derrida.

De acordo com Habermas (ibid.), a tarefa de “situar a razão” vem sendo entendida, tanto na tradição do pensamento historicista (de Dilthey até Heidegger) como no pensamento pragmático (de Peirce até Dewey), como uma tarefa de detranscendentalização do sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito deve encontrar-se “já no mundo”, sem perder totalmente sua espontaneidade “criadora de mundo”.

Assim, a detranscendentalização implica questionar se as marcas de uma razão transcendental se perdem na arena da historização e da contextualização, ou se uma razão encarnada nos contextos históricos conserva a força de uma transcendência desde dentro. Será que conserva a cooperação de sujeitos capazes de aprender dentro de seu respectivo mundo da vida – articulado de modo lingüístico – a força necessária para uma mudança racionalmente motivada de interpretação do mundo? Estaria a razão sendo deixada ao acontecer a abertura

do mundo da linguagem? Ou ela continua sendo, ao mesmo tempo, uma força que move o mundo?

McCarthy defende a explicação pragmático-formal do “caráter situado da razão”. E Habermas se propõe a ir de encontro às incompreensões da filosofia analítica a respeito do uso detranscendentalizado da razão. Para isso, explica que dentro do processo de entendimento, a interação cooperativa se vê estruturada ao redor de uma razão que não é totalmente constitutiva, no sentido platônico, nem meramente regulativa, no sentido kantiano.

Como suposições idealizantes dentro de um processo de entendimento mútuo, são realmente efetivas, pois organizam a comunicação, mas, ao mesmo tempo, são *contrafáticas*, pois apontam além do limite das situações presentes. Assim, as idéias praticossociais da razão são, ao mesmo tempo, imanentes e transcendentais dentro das práticas constitutivas das formas de vida.

Isso significa que segundo a concepção pragmático-formal apontada por Habermas, a estrutura interna racional da ação orientada ao entendimento se reflete nas suposições que os atores devem adotar quando entram sem reservas, ou seja, sem “defesas” nesta prática. E o caráter necessário desse “dever” precisa ser entendido, de acordo com o pensamento de Habermas, no sentido de Wittgenstein, ou seja, no sentido gramatical da “inevitabilidade” que resulta de um sistema de comportamento guiado por regras nas quais temos nos socializado, e não no sentido transcendental das condições universais apontado por Kant.

Para Habermas, não importa tanto a tarefa sistemática de explicar o conceito de razão comunicativa, senão o conceito de surgimento desta concepção, atendo-se às suposições idealizantes que, por meio de atitude realizativa devem efetuar-se na ação comunicativa. Em que sentido essas pressuposições têm um conteúdo ideal é algo de que vai se ocupar este autor.

Num primeiro momento, ele discorre sobre o entendimento de “suposição pragmático-formal do mundo”, explicando que os sujeitos capazes de linguagem e ação situam-se no horizonte de seus mundos-da-vida compartilhados, e devem poder referir-se a algo no mundo objetivo se querem, no curso da comunicação, entender-se sobre algo ou, em atitude prática, resolver alguma coisa.

A objetividade do mundo significa que este nos está dado como um mundo idêntico para todos, e a prática lingüística nos obriga à pressuposição pragmática de um mundo objetivo comum. A partir dessa suposição de mundo, a comunicação sobre algo no mundo se entrecruza com as intervenções práticas no mundo. Para os falantes e para os sujeitos que

atuam, o mundo sobre o qual podem entender-se e sobre o qual podem intervir é o mesmo mundo objetivo.

Na verdade, essa concepção da suposição do mundo objetivo assemelha-se à idéia cosmológica de razão de Kant, mas não se acomoda nas dicotomias conceituais kantianas, pois com a desarticulação detranscendentalizadora das categorias do entendimento e das formas de intuição, desaparece a clássica distinção entre razão (*Vernunft*) e entendimento (*Verstand*). A suposição pragmática do mundo aqui não é nenhuma idéia regulativa, mas “constitutiva”, na medida em que se refere a tudo aquilo que pode ser considerado fato.

Desde essa perspectiva, um segundo ponto levantado por Habermas é o desaparecimento da distinção entre aparência e “coisa em si”, pois as aparências e julgamentos estão conectados com a prática de dominar a realidade de modo que a ação dirigida a resolver problemas está em contato com uma realidade viva, que ocupa aquilo que Habermas vai chamar de “realismo interno”, e que quer dizer que o “real” é tudo aquilo que pode ser representado em enunciados verdadeiros, pois o mundo não nos impõe sua linguagem, nem fala por si mesmo e, portanto, a realidade não pode ser reduzida à existência dos objetos, mas sim à constatação de fatos, que se constrói por meio de processos de aprendizagem, de soluções de problemas e justificações, e que por fim constitui tudo aquilo que pode ser apresentado em enunciados verdadeiros.

De fato, ambos os conceitos, “mundo” e “realidade” expressam totalidades, mas somente o conceito de realidade é uma idéia regulativa, graças à sua conexão interna com o conceito de verdade. Neste terceiro ponto, Habermas (2001) se preocupa em esclarecer a relação entre verdade e justificação: a diferença entre a aceitabilidade racional dos enunciados e a verdade dos mesmos. Segundo ele, a distinção entre verdade e aceitabilidade ocupa o lugar da diferença entre “aparência” e “coisa em si”. Mesmo depois da detranscendentalização do sujeito cognoscente, continua existindo um vazio entre aquilo que é verdadeiro e aquilo que vale como justificado ou como “racionalmente aceitável”.

E ainda que este vazio não possa ser salvo de forma definitiva dentro dos discursos, Habermas acredita que possa ser preenchido pragmaticamente mediante o trânsito racionalmente motivado desde o discurso até a ação, uma vez que os discursos permanecem enraizados no mundo da vida, criando um nexos interno entre os dois papéis atribuídos à idéia de orientação para a verdade: nas certezas da ação, operadas no mundo da vida, e nas pretensões hipotéticas de validade, que se fazem valer nos discursos.

Efetivamente, a função regulativa da orientação à verdade, apoiada na suposição do mundo objetivo, dirige os processos fáticos de justificação até uma meta que, em certa medida, converte em móvel o tribunal supremo da razão. O processo de detranscendentalização, as idéias teóricas da razão saem, por assim dizer, fora do mundo estático do inteligível, e desenvolvem sua dinâmica no interior do mundo da vida (HABERMAS, 2001, p.31)

Habermas (ibid.) explica que para Kant só é possível termos uma idéia com relação ao mundo inteligível, mas não um conhecimento. Para ele, no entanto, uma vez que a idéia se transforma na suposição de um mundo objetivo comum, a orientação por pretensões de validade libera os recursos do chamado “mundo inteligível” para dedicá-los à aquisição de conhecimentos empíricos. Os supostos lógico-transcendentais são convertidos em idealizações que os sujeitos capazes de linguagem e ação efetuam.

O ideal, elevado e petrificado num “reino” além daqui, se fluidifica nas operações deste mundo, sai do estado transcendente e se situa em uma “transcendência desde dentro (HABERMAS, ibid, p.31-32).

De acordo com o pensamento de Habermas, os sujeitos capazes de linguagem e ação só podem dirigir-se para o “intramundano” a partir de seu respectivo mundo da vida, pois não há nenhuma referência ao mundo que esteja absolutamente fora de contexto. Cada pessoa aprende reportada ao contexto em que vive, por meio de processo de socialização e transmissão de costumes, ou seja, por meio de mediação lingüística. Mas, apesar de suas particularidades, os participantes na comunicação podem entender-se além das fronteiras de mundos da vida divergentes, pois têm o olhar voltado para um mundo objetivo comum, e se orientam pela pretensão de verdade de seus enunciados, ou seja, por sua validade incondicional.

Se pensarmos, agora, a partir de uma perspectiva freireana, entenderemos que a dialogicidade é, assim como já foi apontada neste trabalho, uma exigência humana e, portanto, qualquer pessoa é capaz de estabelecer diálogo e comunicação. Isso não quer dizer, entretanto, que a situação dialógica já esteja posta. Nesse sentido é que Freire, assim como Habermas, também se propõe a pensar e elaborar pressupostos para a concretização do processo dialógico.

Ao tratar da questão dialógica enquanto essência da natureza humana e exigência epistemológica, Paulo Freire (2001), em vez de descrever o perfil do conceito de dialogicidade, começa por tentar compreender o seu fundamento, e o que a faz ser uma exigência estratégica.

Para ele, não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital, enquanto vida, daí a importância do diálogo. O ser humano é um ser inacabado, mas precisa ter consciência de sua inconclusão, pois só assim a educação se faz possível, uma vez que a consciência do inacabamento torna o ser educável.

De acordo com Freire (ibid.), “*a relação dialógica, que se caracteriza pela comunicação e intercomunicação entre sujeitos refratários à burocratização de suas mentes e abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é indispensável ao conhecimento.*” E a natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e, além disso, contradiz a democracia.

Em sua *Pedagogia da autonomia*, Freire (2004) ressalta a necessidade da abertura respeitosa ao outro/a como viabilidade do diálogo. Entendendo o ser humano como um ser incompleto, inconcluso, Freire coloca a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Nessa perspectiva, seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2004, p.136)

Por isso, a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação, de respeito mútuo entre os sujeitos. Ela supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar e seriedade na resposta.

A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico: não é favor nem cortesia. A seriedade do diálogo, a entrega à busca crítica não se confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência.” (FREIRE, 2001a, p.81)

Quando pensamos nos elementos que o conceito de dialogicidade pode oferecer para uma reconstrução da racionalidade na escola, nos parece fundamental destacar que, para Freire (2001a), ainda que as coisas nunca sejam apenas seu clima, mas elas mesmas, em ação, é possível falar de um *clima dialógico*, na medida em que há um diálogo invisível, prévio, no

qual não é preciso inventar perguntas e fabricar respostas. Para ele, uma das tarefas substantivas em nossa sociedade é justamente gostar desse clima dialógico.

Isso porque, como pudemos ver nas construções de Freire, a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. O diálogo implica uma postura crítica e uma preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos. A racionalidade técnica, na qual se baseiam as escolas de maneira geral, gera uma curiosidade que Freire denominou de curiosidade *castrada*, e que não ultrapassa uma posição cientificista diante do mundo. Ela está posta no conteúdo mesmo da educação, no qual a solidariedade cede lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência num mundo sem sonhos.

Segundo Freire, não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica, pois esta é a tarefa da curiosidade epistemológica que, superando a curiosidade ingênua, se faz metodicamente rigorosa, o que permite a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico. Essa curiosidade se encontra no método de aproximação do objeto, e nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.

Ao salientar esta postura epistemologicamente curiosa como fundamental para o contexto teórico, Freire quer deixar clara a importância do espaço escolar enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica. Para o autor, a prática educativa, docente e discente, é uma prática gnosiológica por natureza, e o papel do educador/a é desafiar a curiosidade ingênua do aluno/a para, com ele, construir um pensar crítico verdadeiro.

A dialogicidade é exatamente o caminho por meio do qual vai se dar essa construção. O diálogo, que gera vida, possibilita a superação das lacunas que estão postas pela racionalidade técnica e pela educação “bancária”, permitindo o nascimento da luta pela libertação, a possibilidade de, por meio da história, transformar a realidade.

Nesse sentido, ação comunicativa e dialogicidade se encontram. Enquanto Habermas vê um caminho de, por meio das práticas comunicativas geradas no mundo da vida, suscitar nos sujeitos a compreensão de um mundo construído historicamente, ou seja, não somente determinado pelo sistema, mas também pela ação dos sujeitos por meio da linguagem, Freire acredita que o diálogo possa reabilitar a humanidade dos homens e das mulheres, bem como servir de guia para o processo educativo, entendendo também os sujeitos como construtores de seu mundo.

E os elementos apontados pelos dois autores para a prática comunicativa e dialógica dizem respeito a uma situação ideal de fala, a partir da qual o diálogo verdadeiro possa se

estabelecer. De fato, os elementos são construídos em momentos diferentes e em perspectivas diferentes, como já ressaltamos. Ainda assim, nos parecem completamente imbricados, na medida em que pressupõem o mesmo objetivo: o de comunicar-se.

São, portanto, elementos apresentados por Habermas:

- a pretensão de que o enunciado que se faz seja verdadeiro, ou de que, em efeito, se cumpram as condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona, ou seja, a **verdade**;
- a pretensão de que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua seja legítimo, o que quer dizer **retitude**;e
- a pretensão de que a intenção expressada pelo falante coincida realmente com o que este pensa, a **veracidade**.

E os elementos apontados por Freire:

- **amor** ao mundo e às pessoas;
- **humildade** na hora de pronunciar a palavra;
- **fé** na possibilidade de construção da História e de transformação do mundo;
- **confiança** mútua no dialogar;
- **esperança** na possibilidade de uma outra realidade, construída por meio de reflexão e ação; e
- **pensar crítico**, que permita ver a realidade objetiva tal como se coloca e suas outras possibilidades.

Todos estes pressupostos se imbricam e estabelecem relações de interdependência na construção da racionalidade comunicativa que, no nosso entender, é também dialógica. Parecem, de fato, muito diferentes, uma vez que até mesmo a linguagem dos autores se distancia. Habermas escreve numa perspectiva filosófica e sociológica, por isso bastante profunda e complexa.

Freire apresenta em seus escritos uma linguagem mais simples, mas não por isso menos importante. Seu objetivo não é o de quem escreve somente para a academia, mas o de quem quer ser entendido também pelo povo. Seus elementos apresentados como chaves para

o processo dialógico podem até parecer simplórios, num primeiro momento, mas remetem às mais profundas reflexões acerca da existência humana. Questões que vêm sendo pensadas desde a Grécia antiga até as construções denominadas pós-modernas. Por isso é que são eles, na verdade, que nos parecem o eixo central no processo de elaboração de uma racionalidade comunicativa e dialógica.

Em nosso entender, não é possível a verdade se não há humildade na hora de dizer a palavra ou confiança mútua no dialogar. Uma relação horizontal de comunicação que objetive o entendimento não pode estabelecer-se de forma arrogante ou por meio da desconfiança. Por outro lado, somente o amor ao mundo e às pessoas e um pensar crítico permitem o estabelecimento de um diálogo a partir das situações concretas de mundo, de seus problemas e de suas possibilidades, ou seja, uma posição de retitude. E também a veracidade depende da fé e da esperança numa outra realidade. Para um sujeito que não vislumbra um amanhã e se vê determinado de antemão pela sociedade que se lhe impõe, não importa que diga o que pensa, basta que viva de acordo com o que já está posto no mundo.

Os caminhos apresentados por ambos, especialmente aqueles desenvolvidos por Freire, são os que, aos nossos olhos, podem nos levar ao estabelecimento do diálogo necessário e verdadeiro. São eles que nos permitem construir outras relações humanas, baseadas numa outra racionalidade.

E se os caminhos para o diálogo são estes, se a construção de uma nova racionalidade implica que pensemos a comunicação ideal a partir destes pressupostos, consideramos que este caminhar é tão possível quanto difícil, mas, por isso mesmo, necessário. Se a escola precisa transformar-se para atender as necessidades para as quais foi criada, se precisa fazer a diferença na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e se precisa ser verdadeiramente educativa, empenhamos nosso esforço teórico para auxiliar na possibilidade de que isso venha a se fazer por meio do diálogo, enquanto escolha racional, para a construção de uma nova racionalidade: a racionalidade comunicativa.

7. REPENSANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA A PARTIR DAS AÇÕES COMUNICATIVA E DIALÓGICA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gente não nasce pronta e vai se gastando;
gente nasce não-pronta e vai se fazendo.”

(Cortella)

Ao retomar minha questão de pesquisa penso que o trabalho pôde respondê-la, de maneira geral, um pouco em cada capítulo, em cada conceito e em cada análise. Não considero, entretanto, que seja uma resposta fechada, esgotada em si mesma, mesmo porque isso não seria coerente com nossa proposta e, muito menos, com o referencial que aqui adotamos. Por isso esta é uma resposta que *está sendo*, de acordo com o estar sendo do mundo.

E embora esta temática tenha sido já explorada por muitos/as outros/as autores/as que vieram antes, acredito que pude abrir um novo caminho, pois que me aventurei a *redesenhar o conhecido*. Nas palavras de Ianni,

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as (...) Por toda a história das ciências sociais, os principais autores têm sido viajantes ocasionais ou permanentes. Suas viagens podem ser reais ou imaginárias, mas sempre exercem alguma influência nos tipos de materiais com que trabalham e nas diferentes interpretações que formulam. (IANNI, 2000, p.13 e 15)

No decorrer deste trabalho pudemos discutir sobre as problemáticas da escola, falar sobre a predominância da racionalidade técnica na sociedade como um todo e em especial nos processos educativos, retomar nosso contexto de modernidade e de seus embates contemporâneos, dizer sobre o nascimento e a história da razão e apresentar as teorias de Habermas e Freire, contrapondo suas idéias e descobrindo seus momentos de encontro e de complementariedade.

Descobrimos também, pelas estatísticas, o quão ineficientes têm sido nossas escolas que, independente do método ou teoria da aprendizagem em que se baseiem, não têm conseguido atingir seu objetivo: o de possibilitar às crianças, aos jovens e aos adultos uma formação que lhes dê não só instrumentos para sobreviver dignamente, mas também que lhes possibilite perceber o mundo numa perspectiva crítica, a partir da qual é possível construir as

ferramentas necessárias para construção e reforma do mundo. Vemos imperar uma racionalidade irracional, que estimula a competição no lugar da solidariedade, o autoritarismo no lugar do diálogo e da democracia e a discriminação e o preconceito no lugar da qualidade de ensino para todos.

Retomamos nossa história, revivemos os sonhos iluministas de uma sociedade moderna e emancipada, pautada na razão esclarecedora que iria levar o mundo ao progresso. Mas acompanhamos sua derrocada, sua volta à barbárie e à descrença nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Voltamos nosso olhar para a trajetória da razão, procurando compreender como nasceu e se desenvolveu essa especificidade humana. Descobrimos caminhos que nos levavam rumo à impossibilidade e outros que nos mostravam uma saída para a razão. Escolhemos caminhar pelos últimos, acreditando que a educação deve pautar-se em teorias da possibilidade, do sonho e da utopia. Deparamo-nos então com Habermas e Freire, dois grandes pensadores da nossa modernidade.

O primeiro nos apresentou uma proposta de reconstrução da razão, de fé na realização dos princípios da modernidade. Deu-nos a possibilidade de buscar a verdadeira emancipação por meio da comunicação e do consenso construído coletivamente. Através de sua *Teoria da Ação Comunicativa*, nos possibilitou acreditar que uma nova racionalidade é possível e também necessária para a sobrevivência da humanidade.

O segundo nos mostrou a situação em que nos encontramos: um mundo dividido entre opressores e oprimidos e a falsa idéia a respeito de educadores/as que tudo sabem e educandos/as que nada podem ensinar. Um mundo que precisa urgentemente ser reconstruído, e reconstruído por meio do diálogo. Um diálogo humanizante e libertador, que nos aproxime da realidade na qual desejamos viver.

Ambos nos mostraram, ainda que de maneiras diferentes, possibilidades, alternativas e saídas a serem edificadas coletivamente. Não nos apontaram um caminho novo, pois que o pano de fundo que nos contextualiza continua a ser a modernidade e os princípios de fé na razão. Mas nos ensinaram que há um jeito novo de caminhar, um jeito novo de fazer a razão andar ao lado da humanidade: o jeito do diálogo, o jeito da comunicação geradora de consensos.

Acreditamos, de fato, que todas essas questões com as quais nos deparamos nesta pesquisa nos trouxeram elementos para voltar agora à nossa pergunta inicial, à questão que guiou o nosso caminhar até aqui:

Que elementos os conceitos de ação comunicativa de Habermas e de ação dialógica de Freire oferecem para repensarmos a racionalidade técnica a partir destes dois tipos de ação na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s?

Para responder a esta pergunta, nos demoramos um pouco mais nas teorias em questão, procurando tirar delas os elementos que pudessem nos ajudar a construir uma nova racionalidade, que garantisse a sintonia entre as vidas individuais e as formas de vida coletivas.

Encontramos, tanto na Teoria da Ação Comunicativa, como na teoria da Ação Dialógica, elementos para pensar, ou talvez repensar, nosso conceito de mundo e de ser humano, que dizem respeito diretamente à nossa construção de razão.

Habermas nos mostrou sua concepção de sistema e mundo da vida, explicando que cada qual tem suas especificidades e podem, simultaneamente, influenciar-se. Isso quer dizer que não somente a economia de mercado capitalista pode agir sobre a cultura, a sociedade e a personalidade, como também estas, enquanto estruturas do mundo da vida podem, por meio da ação comunicativa, interferir no sistema, lutando contra os imperativos do poder e do dinheiro.

Freire, por sua vez, nos fez entender que não há um determinismo econômico que governa a vida em sociedade, mas uma relação dialética entre infra e superestruturas. Não só a economia pode dizer como deve se estruturar a vida dos homens e mulheres, como também a política, a educação, a cultura etc. A partir de uma reconstrução da teoria marxista, Freire vê no processo dialético a possibilidade de homens e mulheres construírem sua história.

Aliás, este é outro elemento trazido por ambas teorias e que é imprescindível na construção de uma outra racionalidade. A idéia de que, sendo sistema e mundo da vida ao mesmo tempo, infra e superestrutura dialeticamente, o mundo se apresenta como uma construção histórica, dependente não só das forças econômicas impostas pelo sistema, mas da atuação das pessoas. Se o mundo não é, mas está sendo, significa que ele pode ser de outra maneira. Desse modo, a racionalidade não é, mas está sendo técnica e instrumental, podendo, portanto, ser reconstruída.

Esses dois primeiros elementos, trazidos pela Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e pela Ação Dialógica, de Freire, são o pano de fundo para o nascimento de uma outra razão. São eles, em princípio, que nos permitem pensar numa reestruturação da razão humana, pois que se entendêssemos o mundo como atuação unicamente do sistema e da

economia, o sujeito teria vida, mas não existência, e de nada adiantaria pensar em reestruturar algo, pois que sua ação seria nula.

A partir deles, então, é que podemos planejar o nascimento de uma razão verdadeiramente emancipada e libertadora. A eles juntam-se os elementos próprios da comunicação e do diálogo, já que são estes os conceitos chave de transformação apresentados pelos dois autores.

Da Ação Comunicativa trazemos a verdade, a retitude e a veracidade, que devem orientar a ação em busca de um entendimento, rumo à construção de um consenso coletivo. Da Ação Dialógica trazemos o amor, a humildade, a esperança, a confiança, a fé no mundo e nos homens e mulheres que nele vivem e o pensar crítico, que servem de base para o nascimento da relação dialógica.

Esses elementos, já discutidos anteriormente, é que permitem que dois ou mais sujeitos capazes de linguagem e ação se entendam sobre algo no mundo, que se coloquem em relação dialógica, abertos ao exercício de conhecer e mais conhecer. É por meio deles que a racionalidade, agora pautada na ação e na comunicação, deixa de ser estratégica e passa a ser comunicativa, dialógica.

Mas o que aqui focalizamos é entender como esses elementos em conjunto podem atuar na realidade da escola. Como levar tudo isso em consideração pensando nas relações de socialização, ensino e administração escolar? Como trabalhar os elementos trazidos pela Ação Comunicativa e pela Ação dialógica na construção efetiva de uma outra racionalidade, na elaboração de uma escola para e com tod@s?

Esse é o nosso verdadeiro desafio: o empenho de nosso esforço teórico na construção efetiva da racionalidade comunicativa e dialógica, de modo a relacionar os elementos apresentados por Habermas e Freire com as situações de socialização, ensino e administração nas quais as escolas se encontram.

De acordo com o que apresentamos da situação escolar, podemos dizer que tanto os processos de socialização, como os de ensino e os de administração escolar vêm se pautando prioritariamente na racionalidade técnica e instrumental. Com isso, não queremos dizer que não há, de maneira nenhuma ou em nenhum momento, a presença do diálogo e da comunicação na escola. De certo que há rupturas acontecendo a todo momento dentro da sala de aula e na gestão educacional. Mesmo porque, como nos mostraram Gómez e Sacristán (1998), a racionalidade técnica não se impõe sem resistências por parte de professores/as, diretores/as e alunos/as. Muitas vezes rompemos com ela na tentativa de melhorar as relações e as aprendizagens.

No entanto, esses momentos não têm sido suficientes para dar um novo rumo à educação e à escola. Como vimos, nossas crianças continuam entrando e saindo da sala de aula sem os conhecimentos mínimos condizentes com sua idade escolar e as pessoas adultas continuam sendo marginalizadas e desqualificadas no processo de ensino. As administrações e organizações escolares ainda não aprenderam a gestar a escola *com* a comunidade e continuam a fazer *por* ela.

Diante desse quadro, acreditamos que os elementos retirados das teorias de Habermas e Freire podem nos ajudar a responder com maior precisão às necessidades que agora nos são colocadas. Podem apontar caminhos para um processo de socialização mais humano e mais livre, construir um ensino que, independente da metodologia utilizada, seja mais dialógico e comunicativo e contribuir para a gestão de uma escola efetivamente democrática e para *tod@s*.

Tomando por base as suas teorias, o processo de socialização, até agora baseado nos modelos desenvolvidos pelo capitalismo de individualidade e competitividade, podem basear-se na colaboração e solidariedade, uma vez que esses elementos, muito mais que os primeiros, possibilitam que *tod@s* tenham acesso, mais rápido e facilmente, aos instrumentos necessários para a sobrevivência na sociedade moderna capitalista e neoliberal e para a busca por emancipação nesse contexto.

O ensino, a didática e o currículo que continuam a ser pensados considerando-se os/as educandos/as como aqueles que nada sabem, e em quem devem ser “depositados” os conteúdos escolares, cuja escolha e decisão são de exclusividade dos especialistas têm de ser gestados de outra maneira. A partir da perspectiva comunicativa e dialógica passam a ser entendidos como elementos de interesse de todos; educandos/as e educadores/as aprendem e ensinam simultaneamente, e a elaboração mesma do currículo é tarefa de *tod@s*: professores/as, alunos/as, direção, familiares e comunidade como um todo.

A administração escolar, que ainda vem sendo guiada pelos modelos empresariais, distante do âmbito pedagógico passa, com a comunicação e o diálogo, a ser entendida como gestão que se faz com toda a comunidade, na construção de uma escola efetivamente democrática.

Na tentativa de sintetizar essas considerações, apresentamos agora um quadro no qual apontamos as diferenças entre as perspectivas educacionais pautadas na racionalidade técnica daquelas desenvolvidas a partir da racionalidade comunicativa/dialógica.

Quadro II: Perspectivas escolares e tipos de racionalidade

TIPOS DE RACIONALIDADE PERSPECTIVAS DA ESCOLA	RACIONALIDADE INSTRUMENTAL/EDUCAÇÃO BANCÁRIA	RACIONALIDADE COMUNICATIVA/EDUCAÇÃO DIALÓGICA
CONVIVÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O clima das relações sociais é presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade; • Lógica da homogeneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O clima das relações sociais é presidido pela colaboração e solidariedade (clima dialógico); • Lógica da diversidade.
DIDÁTICA (ENSINO-CURRÍCULO)	<ul style="list-style-type: none"> • A seleção e organização dos conteúdos do currículo são omitidas da cultura pública da comunidade, e quem tem o poder de selecionar ou intervir em sua modificação são os especialistas; • O conteúdo é “depositado” nos alunos – o professor/a é aquele/a que sabe, e o aluno/a, o que não sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem é dialógica; todos os implicados no processo de ensino constroem o currículo; • O/a educador/a é também educando/a, e o/a educando/a é também educador/a.
ADMINISTRAÇÃO/ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A administração é burocrática; se estabelece fora do âmbito do pedagógico; • A gestão da escola é coordenada somente pela equipe de especialistas, sem a participação da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A comunidade educativa participa de todas as instâncias de decisão – gestão democrática; • A direção da escola não trabalha para a comunidade ou para os/as professores/as e alunos/as, mas trabalha com eles/as.

A partir deste quadro nos parece mais clara a relação entre racionalidade técnica e educação bancária. Como pudemos ver, mais uma vez aqui as teorias de Freire e Habermas se encontram. Na verdade, entendemos nossa luta como reconstrução da racionalidade técnica porque acreditamos que ela seja o pano de fundo da educação bancária, estando completamente imbricadas uma na outra.

E, como também nos parece claro, a reconstrução dessa razão não é tarefa fácil. Mas completamente possível. Depende, de qualquer maneira, da escolha feita por cada sujeito capaz de linguagem e ação, pois que ninguém consegue estabelecer um diálogo verdadeiro, sem se pautar em relações de solidariedade, ou se não escolhe assim fazer. Há então que educar-se para o diálogo verdadeiro no decorrer da ação e da interação mesmas que visam à

transformação. Educar-se enquanto capacidade de conduzir a própria vida em direção dialógica e solidária.

Talvez pareça ingênuo de nossa parte pensar que o desenvolvimento do diálogo e da ação comunicativa dependam da vontade de cada um/a. Mas isso não quer dizer que não temos em conta a realidade opressora que nos cerca e que a todo momento cria obstáculos à transformação. Nós nos sabemos condicionadas/os, mas não determinadas/os. E, ainda que esses condicionamentos, apontados no decorrer de toda esta pesquisa, pareçam ser intransponíveis, eles são apenas condicionamentos e não determinações da história. Podem, por isso mesmo, ser modificados.

Assim, a racionalidade técnica, encontrada nos processos de socialização, na didática e na administração escolar por meio de previsão, controle e ação estratégica, ou da previsão e do controle da ação e comportamentos alheios, precisa dar lugar a um processo de aprendizagem coletiva, ao cultivo da linguagem e da argumentação geradora de consensos, na tentativa de construir uma democratização dialogada do sistema escolar, buscando um novo sentido para a atividade educativa. Uma atividade baseada nos direitos de cada um/a e na capacidade de transformação por meio do diálogo.

A comunicação, o diálogo e a educação apresentam-se, a partir do contexto atual e dos conceitos desenvolvidos por Habermas e Freire, como uma tríade transformadora das desigualdades sociais (MELLO, 2002). Por isso é preciso entender a reelaboração da racionalidade como uma exigência de nosso tempo e de nossa humanidade. E que a escola, enquanto construção humana, também precisa ser transformada, reelaborada, reinventada.

É necessário pensar que os diferentes contextos (familiar, social) trazem contribuições para a aprendizagem como um todo e, por isso, devem ser considerados na hora de elaborar um projeto educativo competente e inclusivo, que pretenda transformar o modelo marginalizador de escola. É preciso conseguir a implicação dos diferentes agentes sociais para alcançar uma educação de qualidade para todos e todas e que permita o acesso igualitário à sociedade tal como se apresenta.

Nesse sentido, a mudança da escola só pode ser pensada a partir de uma racionalidade comunicativa, que paute suas ações na busca de entendimento, que se realize levando em consideração os melhores argumentos, a partir da atuação de sujeitos capazes de linguagem e ação que, por meio da verdade, da retitude e da veracidade participem e atuem no contexto social, reproduzindo ou transformando sua realidade. A mudança necessita ancorar-se na razão dialógica, na esperança, no amor à humanidade, na humildade, na confiança, no pensar

crítico e na fé nas pessoas. Precisa incidir na transformação do contexto para poder vencer as desigualdades, construindo, na prática, uma racionalidade que se pretende comunicativa.

Depois de realizar esse trabalho, compreendi que a razão humana é muito maior do que aquela da economia capitalista e que, apesar das dificuldades em se conceber uma outra razão, nós podemos fazê-lo, porque somos sujeitos capazes de linguagem e ação, seres historicamente inacabados vivendo no mundo, com o mundo e com os outros.

Compreendi que conceber uma razão dialógica de Paulo Freire e uma ação comunicativa de Habermas significa compreender seus conceitos de ser humano, visão de história, sociedade, política e educação, enquanto proposta de humanização do mundo, na luta pela construção de uma nova racionalidade, que possa ajudar a superar os conflitos existentes na escola e na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, S. (Org.) História da Filosofia. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1999.
- ADORNO, T. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. Theodor Adorno. Gabriel Cohn (Org.) São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- ARISTÓTELES, 348-322 a.C. *A Política*. Nestor Silveira Chaves (Trad.). Rio de Janeiro: Tecno print, 1969.
- BARBOSA, J. G., MEDEIROS, A. M. S. *O Pedagógico na escola: razão da administração escolar*. Revista de Educação Pública – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Revista V.10, nº 018. Jul/Dez, 2001.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol 1. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez – 4ª edição. São Paulo, 1996.
- EDWARDS, V. *Os Sujeitos no Universo da Escola*. Um Estudo Etnográfico no Ensino primário. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo:Ática, 1997.
- ELBOJ et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó, 2002.
- ESTEVES, V. V., PEREIRA, W. C., SIANO, L. M. F. *Uma competência Emergente na Gestão Escolar: a animação cultural*. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas. Revista Educação, Vol. 13. Rio de Janeiro. Jan/Jun, 2005.
- FIORI, E.M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11 (1): 3-10. Jan. jun, 1986.
- _____. *Aprender a Dizer a Sua Palavra*. In Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 43ª edição, 2005.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J e PUIGVERT, L. *Teoria Sociológica Contemporânea*. Barcelona. Paidós, 2001.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. Editora Cortez, São Paulo, 1991.

_____. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP, 2000.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água. 6ª edição, 2001(a).

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001 (b).

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29ª edição, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 43ª edição, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 13ª edição, 2006.

GAGNÉ, R. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

GERALDI, C. M. G. *Currículo em Ação: Buscando a Compreensão do cotidiano da Escola Básica*. Revista Pro-Posições, Vol.5, nº 03. Novembro de 1994.

GÓMEZ, A. I. P; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HABERMAS, J. *Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos e Estudios Previos*. Catedra, 1984.

_____. *Ciencia e Técnica como Ideología*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo e Manuel Garrido. Madrid: Tecnos, 1984.

_____. *A Nova Intransparencia. A Crise do Estado de Bem-Estar Social e o Esgotamento das Energias Utópicas*. Novos Estudos CEBRAP, nº 18, setembro de 1987(a).

_____. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987 (b).

_____. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol 2. Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid. Taurus, 1987 (c).

_____. *Verdade e Justificação*. Ensaio Filosófico. Editora Trotta. Madrid, 2002.

_____. *Ação Comunicativa e Razão sem Transcendência*. Paidós, Barcelona, 2003.

_____. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Martins Fontes. São Paulo, 2004.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

IANNI, O. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo. Editora Cortez, 1994

MARX, K.H; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo, Alfa Ômega, s.d, V.1.

_____. *Manifesto do Partido Comunista (1848)*. Gueta S.A (Ilus). Edições Progresso, 1987.

MELLO, R. R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

PINTO, J.M. de Rezende. *Administração e Liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1996.

PLATÃO, 427-347 a.C. *A República – Livro VII*. Elza Moreira Marcelino (Trad.). Brasília: Unb, 1985.

REALE, G. *História da Filosofia Antiga*. Vol 1. São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, M. *Do meio natural ao meio técnico-científico-informacional*. In *A natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, J. A. de *Uma leitura da educação à luz das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max weber e Talcott Parsons: um ensaio de interpretação*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte (20/21/22/23/24 e 25):6-29, Dez/94 – Jun/97.

TOMÁS DE AQUINO, S, 1225-1274. *Seleção de Textos Zed (Os Pensadores, V.8)* São Paulo: Abril Cultural, 1979.

VALLA, V.V. *A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas*. *Educação e Realidade*, 21 (2), p. 117-190, 1996.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5ª ed., São Paulo: Ícone, 1994.

WALSH, W. H. *Introdução à Filosofia da História*. Trad. Por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia e outros escritos*. In *Os Pensadores*. São Paulo, 1974.

WOLFF, F. *Nascimento da razão, origem da crise*. In *A crise da Razão*. Editora Schwarcz. São Paulo, 1999.

ZITKOSKI, Jaime José. *Educação Popular: Convergências nas Propostas de Freire e Habermas*. GT Educação Popular, ANPED 2003.

Dados acerca da *Educação brasileira* disponível em <http://www.inep.gov.br> (site visitado em 08/09/2006)

Dados acerca da *Educação em âmbito Internacional* disponível em: www.educare.pt/noticia (site visitado em 05/10/2006)