
A teoria da ação comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas¹

Eldon Henrique Mühl*

1. A teoria da racionalidade comunicativa de Habermas

Habermas inicia a obra *Teoria da ação comunicativa*², afirmando que sua preocupação será desenvolver uma nova teoria de racionalidade, pois considera ser esta questão o tema principal da filosofia. Escreve o autor: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (Habermas, 1987a:15).

O enfrentamento do problema da racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha o trabalho intelectual do pensador alemão: a reabilitação da idéia segundo a qual existe um sentido universalista de razão que se aplica à dimensão moral-prática e que pode levar a superar as limitações impostas pela visão

* Professor de Filosofia. Mestre e Doutor em Filosofia da Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - Brasil.
Correspondencia: E-mail: eldon@upf.br

reducionista da racionalidade instrumental, restabelecendo o seu poder emancipador. Habermas persegue esse objetivo por meio da reconstrução racional da interação lingüística, diferenciando-se, nesse sentido, da maior parte dos filósofos que buscam entender a razão, de modo geral, enquanto conhecimento ou ação. Escreve o autor:

“Se alguém quiser aventurar-se hoje ainda a defender a universalidade do conceito de racionalidade comunicativa sem recorrer às garantias da grande tradição filosófica, são fundamentalmente três as vias que se oferecem. A *primeira* consiste em desenvolver, em termos de pragmática formal, o conceito de ação comunicativa que temos introduzido propedeuticamente. Isto é: a tentativa de reconstruir racionalmente as regras universais e os pressupostos necessários dos atos de fala orientados ao entendimento, recorrendo para isso à semântica formal, à teoria dos atos de fala e a outros elementos da pragmática da linguagem.(...) Em *segundo lugar*, podemos tentar avaliar a fecundidade empírica de diversos elementos da pragmática formal. Para tanto se pode recorrer a três âmbitos de investigação: a explicação dos padrões patológicos de comunicação, a evolução das bases das formas da vida sócio-culturais e a ontogênese da capacidade de ação. (...) Algo menos ambicioso seria, em *terceiro lugar*, a reelaboração dos delineamentos sociológicos da teoria da racionalização social que já existem. Neste caso pode conectar-se com uma tradição bem desenvolvida de teoria da sociedade. Porém, fique bem entendido que escolho este caminho não com a intenção de realizar estudos de tipo histórico, senão que me sirvo das estratégias conceituais, dos pressupostos e das argumentações que vêm desenvolvendo-se na tradição que vai de Weber a Parsons, com a intenção sistemática de desenvolver os problemas que podem ser solucionados com uma teoria da racionalização delineada a base dos conceitos fundamentais da ação comunicativa” (Habermas, 1987a:193-194).

Ao propor uma reconstrução racional da interação lingüística, Habermas assume a tarefa de explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente e, assim, chegarem a um entendimento racional. Em outros termos, seu desafio é reconstruir as regras pragmático-formais que tornam o sujeito competente para usar sentenças e expressões com o objetivo de alcançar um entendimento. Através da racionalidade comunicativa, pretende restabelecer a unidade entre razão prática e razão teórica e instaurar uma nova mediação entre teoria e práxis. No seu entender, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento e uma idealidade que possibilitam uma orientação na base das pretensões de validade, tanto em relação à realidade do mundo objetivo como em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo. (Habermas,1997:20-21). Além disso, a linguagem possui o caráter da auto-referencialidade, ou seja, ela é, justamente, a única coisa que podemos conhecer segundo a sua própria natureza (Habermas,1994:144).

A opção de Habermas pela interpretação da razão enquanto ação comunicativa mostra, de imediato, a sua concepção de racionalidade como um processo intersubjetivo. Para ele, a diferença entre a teoria da consciência e a teoria da racionalidade comunicativa não é apenas de conteúdo e de método, mas da natureza da própria razão. A razão que se depreende da atividade do sujeito cognoscente e do sujeito da ação é solipsista e instrumental; sua intenção é o domínio teórico ou prático do objeto. Já a razão subjacente à linguagem é uma razão intersubjetiva e interativa, envolvendo, a cada momento, pelo menos dois participantes que buscam o entendimento. Essa diferença merece um melhor esclarecimento.

A teoria da consciência concebe a razão enquanto relação de uma subjetividade com o objeto do conhecimento. A subjetividade é entendida como um conjunto de capacidades da razão humana de

estabelecer uma objetividade teórica e prática da realidade por ela abordada e o objeto como qualquer coisa suscetível de representação. A razão subjetiva compreende, pois, duas relações fundamentais entre sujeito e objeto: a representação e a ação. Em ambas, está representado o poder de intervenção da razão sobre a realidade objetivada. O sujeito tem primazia sobre o objeto, cabendo-lhe o controle teórico e prático sobre a natureza e sobre toda a realidade circundante. Por isso, Habermas considera que, nessa concepção de racionalidade, sempre prevalece o caráter instrumental da razão, uma vez que ela é reduzida a uma dimensão manipuladora e controladora; nela há um privilegiamento do sujeito que conhece em detrimento do objeto conhecido; o objeto é mera representação interna da razão e produto da ação da subjetividade sobre a natureza. A subjetividade, nesse contexto, assume um papel centralizador na medida em que determina o conteúdo e a forma do conhecimento. Conhecer passa a significar a clara e transparente representação dos conceitos do sujeito para o próprio sujeito. Em síntese, a consciência do sujeito sobre o mundo é autoconsciência, isto é, expressa muito mais o conhecimento que o sujeito tem sobre si mesmo do que sobre a realidade externa. No dizer de Habermas, “a autoconsciência, a relação do sujeito cognoscente consigo mesmo, oferece, desde de Descartes, a chave para a esfera interna, absolutamente consciente, das representações que temos dos objetos” (Habermas, 1989:28).

A pragmática universal se apresenta como uma alternativa crítica a essa concepção de racionalidade, questionando a visão introspectiva e intuitiva do conhecimento e buscando mostrar a insuficiência do paradigma da consciência como recurso suficiente para o entendimento do processo do conhecimento humano; apresenta como recurso alternativo o paradigma da racionalidade comunicativa, encontrando nas expressões gramaticais elementos que tornam possível o conhecimento de formas públicas da racionalidade huma-

na. A pragmática da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das quais eles são expressos.

Para tanto, a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si. Em vista disso, não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como o fazem os semanticistas³, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, através dos atos de fala. Em outros termos, é preciso levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem. Isso representa avançar na compreensão do processo de constituição do mundo e no entendimento da construção dos saberes através da abordagem pragmática ou teórico-comunicativa da racionalidade.

2. Teoria da modernidade: o diagnóstico habermasiano da crise atual

Para que possamos identificar as possíveis contribuições de Habermas para a reconstrução da teoria crítica e de um projeto emancipador da educação, precisamos nos remeter à teoria da modernização desenvolvida pelo autor. Habermas elabora a sua teoria da modernidade reconstruindo a teoria desenvolvida por Weber sobre a racionalização da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. O autor considera que Weber teve grande mérito ao analisar a evolução da história ocidental tomando por tese a crescente racionalização da cultura e da sociedade; aceita, também, a sua tese geral de que o processo de

desencantamento da religião funda as condições internas necessárias para a entrada da racionalização no mundo ocidental. Discorda, porém, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando Weber à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade (Cf. Habermas, 1987a:197 e s).

Habermas pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive o da educação, usando como referência um modelo de diversos graus de racionalidade na orientação das ações. O desenvolvimento não é decorrente da passagem da racionalidade fundada em valores (*Wertrationalität*) à racionalidade orientada à consecução de objetivos (*Zweckrationalität*), mas do processo de diferenciação e autonomização da dimensão sistêmica frente à dimensão do mundo da vida (Cf. Habermas, 1987b: 451). Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos distintos tipos de princípios de socialização e não nos diferentes tipos de orientações à ação, ou seja, segundo palavras do próprio autor,

“a racionalização do mundo da vida possibilita que a integração da sociedade se polarize através de meios de controle independentes da linguagem, permitindo com isso uma desvinculação de âmbitos de ação formalmente organizados, os quais atuam agora, por sua parte, como realidade objetivada, sobre os contextos da ação comunicativa e opõem ao mundo da vida marginalizado seus próprios imperativos” (*ibidem*: 451).

Partindo dessa linha explicativa, Habermas propõe uma releitura das patologias da modernidade, em especial das teses da perda da liberdade e da perda de sentido de Weber. Essas releituras são, no nosso entendimento, de fundamental importância para a compreensão das patologias que se apresentam no interior do contexto escolar e no processo educacional geral da sociedade contemporânea. Por isso, retomamos alguns aspectos da análise habermasiana.

Habermas reinterpreta a tese da perda da liberdade recorrendo à tese da colonização do mundo da vida, baseado na constatação da crescente mediação das diversas esferas do mundo da vida pela esfera sistêmica. Para tanto, Habermas identifica as novas configurações que as diversas instâncias da sociedade passam a ter com o desenvolvimento do mundo sistêmico. Constata, inicialmente, que a esfera privada deixa de se ocupar das funções econômicas fundamentais e passa a se envolver com funções complementares do ponto de vista sistêmico; já a esfera pública se torna, progressivamente, o espaço da ação do Estado, do poder, em detrimento da ação dos cidadãos. As esferas da opinião pública cultural e política acabam definidas desde a perspectiva do sistema como instâncias relevantes para a obtenção da legitimação sistêmica. Assim, o mundo da vida perde sua centralidade na condução do processo da constituição da realidade e assume uma função coadjuvante no contexto sistêmico (Cf. Habermas, 1984:169 e s.).

A esfera sistêmica, destarte, assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição de papéis de organização: de um lado, organiza a força de trabalho assumindo o papel do empresariado; de outro, organiza as relações do público com a administração mediante a organização do papel do cliente público. Desse processo,

surge a monetarização da força do trabalho e a burocratização das relações com o Estado, configurando-se o que Weber denomina de *racionalização*.

Habermas constata, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador (Cf. Habermas, 1987b:452-453).

O autor, na seqüência de sua análise sobre o fenômeno da perda da liberdade, destaca o processo que leva o sistema a influir na formação do consumidor e do participante dos processos da opinião pública. Considera que, embora seja um processo também organizado formalmente, esse não se apresenta em forma de um sistema enquanto tal. No entanto, ele não deixa de orientar e condicionar, através de regulações jurídicas e de condicionamentos, os comportamentos e os modos de vida adequados socialmente, formando consumidores e cidadãos dentro da lógica própria do sistema capitalista e do regime liberal burguês⁴. Essa coação representa, para Habermas, uma das dimensões da perda da liberdade dos indivíduos na atualidade (Cf. Habermas, 1987b:452 e s.).

Nessa mesma perspectiva, o autor reinterpreta a tese da *perda de sentido* de Weber. Usa por referência não mais a irreconciliabilidade das diversas esferas de valor ou a unidimensionalidade da racionalidade orientada a objetivos e, sim, a monetarização e a burocratização do mundo da vida, tanto no plano privado como no público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico, trazendo como conseqüências o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das tradições vivas produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas, que cada vez mais se afasta do processo de produção pública. A cultura, enquanto produção científica, estética, crítica e moral, racionaliza-se e torna-se obra de profissionais, adequando-se às exigências do dinheiro e do poder. Isso, bem mais do que simplesmente ameaçar uma desvalorização da tradição, produz o *empobrecimento cultural* do mundo da vida pela destruição de *processos de compreensão* que são fundamentais para a preservação do seu sentido e unidade. Daí a conclusão de Habermas:

“O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana, afirma Habermas, não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor conforme a seu próprio sentido específico, senão a ruptura elitista da cultura dos especialistas em relação aos contextos da ação comunicativa. A racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não ocorre pela diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, mas pela penetração das formas da racionalidade econômica e

administrativa nos âmbitos de ação, que por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitarem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios, dinheiro e poder” (*ibidem*:469).

Com efeito, as conseqüências patológicas da progressiva ingerência das instâncias dinheiro e poder sobre a educação, podem ser identificadas em situações diversas. Afora as crises sistêmicas provocadas pela incapacidade do capitalismo tardio em atender às demandas atuais da educação, a influência nefasta da monetarização da educação torna-se explícita nas relações dicotômicas que ele promove entre professores, alunos e o conhecimento. Na perspectiva da esfera do dinheiro o conhecimento assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou de recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo-se a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Isso redundará na sobrevalorização de algumas áreas do saber em detrimento de outras economicamente menos rentáveis. Em outros termos, o saber passa a ser valorizado tão-somente como meio de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil. Isso explica a maior importância atribuída às disciplinas e aos cursos de maior perspectiva econômica por parte da maioria da população e a subestimação daqueles conhecimentos de validade humanística e de formação geral. O conhecimento, enquanto mercadoria, torna-se o elemento central do processo pedagógico em detrimento dos demais aspectos que deve mediar a interação entre professor e alunos.

Isso empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o leva a assumir uma função mercantil. A relação que se passa a estabelecer é aquela própria do mercado, o qual passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto -o melhor conhecimento- é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assumam ares de competitividade mercantil. “À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora” (Habermas, 1987b:461).

Frigotto também chega a conclusão semelhante ao analisar as conseqüências do capitalismo sobre o conhecimento: “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”(In Gentile, 1995:85). Na perspectiva monetarista, a educação torna-se um negócio como qualquer outro e a cultura desenvolvida na escola passa a se constituir em uma prática de trocas de mercado. Com isso, a escola configura-se como um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a semicultura. Constatando tal fato, comenta Habermas:

“À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização - no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a standardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir”(1984:116).

Diante desse quadro, a tarefa da educação atual deve ser a de se opor a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”. A escola compete promo-

ver uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas.

A influência sistêmica não se limita, porém, à interferência econômica sobre a formação cultural. O processo de colonização do sistema escolar ocorre, também, por meio da burocratização, especialmente pelo processo que o autor denomina de *judicialização da esfera escolar* (Habermas, 1984:522). Esse judicialização realiza-se através da “implantação dos princípios do Estado de direito” que, ainda que possa trazer alguns benefícios para a criança - reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar - geralmente é realizada através do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio das intervenções burocráticas deste, sem contar com a participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos.

Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida, regendo-se a convivência em seu interior por normas formais: “Como sujeitos jurídicos adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito” (*ibidem*:522). A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam se tornando inconseqüentes.

3- A educação na perspectiva da racionalidade comunicativa

Após expormos de forma bastante sucinta alguns dos pressupostos da teoria da ação comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas, vamos apontar aqueles aspectos, que do nosso ponto de vista podem ser produtivos para a reflexão sobre a educação atual.

Partimos, inicialmente, da leitura do contexto escolar tendo por referência a teoria da modernidade de Habermas. Segundo ele, assim como as demais instituições sociais, a escola surge na história de humanidade e se constitui em uma identidade própria, com função social definida, em decorrência da racionalização das diferentes instâncias do mundo da vida e da conseqüente complexificação das relações sociais e do processo produtivo. Na modernidade ela passa a assumir um duplo papel: servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida, transforma-se, progressivamente, em instância determinada por critérios sistêmicos, passando, dessa forma, a nela confluir mais intensamente uma dupla determinação: a do mundo da vida e a do sistema.

A dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal. Dessa forma, cada indivíduo passa a representar apenas uma peça de composição de uma estrutura que, antecipadamente, determina as tarefas necessárias para sua conservação, com base na lógica da adequação dos meios aos fins.

A implementação da racionalidade sistêmica traz como conseqüência uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle e de manipulação, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que essa, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural, levando a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. Ou seja, a escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e na qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico muito comprometedor do ponto de vista epistemológico, à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com as instâncias normativas e políticas. Habermas atesta isso quando escreve:

“A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a auto-compreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a auto-compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (Habermas, 1994:74).

Qual a possibilidade de se propor uma proposta de educação emancipadora neste contexto em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? Diante desse quadro, existe ainda espaço para uma educação humanizadora, crítica, transformadora? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante deste contexto de colonização sistêmica?

Nossa compreensão, é que a sim. No entanto, não se pode fazer uma análise simplificada do conflito que advém dessa sistemática intervenção na escola. Não basta propor, diante da constatação da predominância da racionalidade sistêmica no contexto escolar e

na educação atual, a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa; precisa-se proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer a interferências das instâncias mencionadas. Nosso entendimento é de que, por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível a revisões permanentes e a novas reconstruções.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Ao tornar explícito que o processo basilar que determina a constituição da realidade, em última instância, são os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida, o autor identifica um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização total e que indica um manancial de poder emancipador a ser explorado. Mesmo que, em dadas circunstâncias, a humanidade viva sob situações de opressão e de explora-

ção -como é o caso da sociedade atual-, as condições de possibilidade para a emancipação desse estado de coisas ainda se encontram postas na instância supra-estrutural do mundo da vida. A humanidade não está entregue a um acontecer no qual as condições de racionalidade se transformam conforme as circunstâncias de tempo e lugar; a razão humana possui uma força transcendental que torna não somente possível, mas necessária a reconstrução crítica do agir e pensar humanos, fazendo com que sejam permanentemente rompidas as visões dogmáticas e relativistas que se apresentam na história. A comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a idéia regulativa da crítica social e ideológica. A potencialidade emancipatória vincula-se, pois, à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida.

Assim, mundo da vida torna-se um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e para a educação. A redescoberta dessa natureza da racionalidade comunicativa não coagida que se mantém agindo no mundo da vida faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa, que torna possível a instauração do mundo da vida, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não indica para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social.

Dentro dessa perspectiva, Habermas desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem a visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. Embora tenha uma visão mais otimista sobre o papel do conhecimento e sobre o poder da

razão humana que seus colegas da Escola de Frankfurt, Habermas não é partidário da visão teleológica da história, não acreditando que, pela razão ou através de qualquer outro meio, a humanidade possa instituir uma sociedade ideal, modelar. O autor está muito mais preocupado em fundamentar a teoria de que a razão humana é capaz de, *reconstrutivamente*, superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma, desde que se coloque na condição de ser permanentemente questionada na esfera pública, por meio da comunicação não coagida, ou seja, que a validação das ações não seja processada por outro recurso que não o do melhor argumento. Assim, todo o produto de sua produção, ou seja, todo o conhecimento, deve ser concebido como um saber suscetível à crítica, cuja validade se mantém até o momento em que for mantido o argumento que lhe dá sustentação. Ademais, a legitimidade de todo o conhecimento deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos.

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, de outra parte, para a necessidade de uma abordagem diferente da relação entre teoria e prática. Mesmo que Habermas, neste particular, seja herdeiro da teoria marxista, ele tematiza essa questão estabelecendo uma outra mediação entre o pensar e o agir humanos; repensa a relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre elas no mundo da vida, pela ação comunicativa. Sua crítica parte da análise do reducionismo produzido especialmente pela visão positivista -tecnicista- de compreensão da relação entre teoria e prática, a qual, em nome de uma racionalidade monológica, instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano. Renunciando a um conceito amplo e substancial de razão -e de conhecimento-, o positivismo acaba estabelecendo uma decisão irracional no campo da práxis, que exclui

sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam e, em conseqüência, o processo histórico da sua constituição. Com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e práxis e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos.

Como já dissemos, Habermas não se contenta em apenas denunciar o caráter reducionista do positivismo e em mostrar a unidimensionalidade que o mesmo apresenta quanto à relação teoria-prática, mas lança-se na tarefa de buscar uma nova mediação entre elas. Para tanto, ele procura apoio numa filosofia crítica que coloca sob suspeita a visão monológica do pensar e agir científicos e passa a compreendê-los dentro de um quadro em que todo o conhecimento submete-se, continuamente, à reavaliação, tendo por base não somente o terreno da justificação lógica e da eficiência técnica, mas os possíveis efeitos de seu agir sobre a vida prática dos homens, bem como os interesses orientadores de cada instância do conhecimento.

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas é feita pela lógica do mundo da vida, tendo por referencial o método hermenêutico, reconstrutivo, crítico. Este método se define pela sua umbilical relação com a práxis do mundo da vida, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa como um processo concreto que é vivenciado, de forma efetiva, na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais. Ou, como escreve o próprio autor, “na teoria do agir

comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à práxis social.” (Habermas, 1990b:293).

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa é muito produtiva para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade dialética entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Isso possibilita que as diversas modalidades de conhecimentos e os valores dos grupos sociais sejam permanente reacopladas ao julgamento do mundo da vida e legitimados pela participação de todos em tal processo através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta.

Em síntese, vislumbramos o restabelecimento da perspectiva emancipadora da educação, à medida que essa passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. Conforme Habermas, cabe à educação nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, e contribuir com a reconstrução do sentido da existência humana pela superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida -neuroses e ideologias- e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.

4. Reconstrução crítico-comunivativa da educação e o papel da filosofia

Nesse processo reconstrutivo da racionalidade, base para a retomada da perspectiva crítica e transformadora da educação, a filosofia -neste caso específico, a filosofia da educação- assume um novo papel. A filosofia não tem mais o poder que a tradição lhe atribuía de oferecer um conhecimento totalizador, definitivo, salvacionista, nem tem a função profética de prever um futuro e de esclarecer quais as condições que devem ser criadas para que esse futuro se realize. Não lhe cabe, além disso, o papel de mera crítica externa da vida social e, muito menos, de responsável pela reconstrução da *lógica da ciência*, como querem os neopositivistas. No campo específico da educação, a filosofia não pode pretender ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que devem orientar o processo educacional e nem ter a pretensão de ser a juíza das demais ciências e dos demais campos dos saber; ela precisa deixar de ser entendida como ciência dos primeiros princípios e como a base de fundamentação última de todos os saberes e fazeres humanos. De outra parte, ela também não pode ser reduzida à mera literatura, à ficção ou à função poética, como apregoam alguns intelectuais. Em síntese, ela precisa tornar-se ciente dos seus próprios limites e de suas potencialidades.

No entendimento de Habermas, a filosofia deve manter-se vinculada a uma noção mais ampla de racionalidade e ocupar-se com a questão da unidade da razão, hoje tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento.

A tarefa da filosofia atual consiste em delimitar uma concepção mínima de racionalidade e de esclarecer as confusões

que determinadas concepções de conhecimento -inclusive dela própria- têm provocado na humanidade. Sua tarefa é restabelecer a própria unidade na diversidade de suas manifestações, não negando a multiplicidade das suas expressões, nem aceitando a visão reducionista a que o relativismo, o positivismo e o neopragmatismo querem submetê-la. Em outros termos, seu atributo é esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar humanos, explicitando o *telos* emancipatório que se mantém presente em todo que-fazer dos indivíduos, e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida.

Todos os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de saberes válidos quando justificados por argumentos racionais. O argumento reconhecido pela comunidade comunicativa como *o melhor* é o critério último de validação de qualquer saber, seja ele científico, prático ou estético. Por isso, o problema da *validação* torna-se, no entender do autor, o tema fundamental da filosofia. Em conseqüência, na Teoria Comunicativa a filosofia passa a assumir a função de *intérprete mediadora*, devendo interagir, sem discriminações e dogmatismos, com todos os campos do saber, com a pretensão de racionalizar todas as instâncias do pensar e agir da humanidade pelo processo da validação baseado em argumentos. Nas palavras do próprio autor,

Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem -através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação- que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual. Racionalizar significa a superação de tal comunicação sistematicamente distorcida, na qual o consenso relativo às pretensões de validade reciprocamente colocadas -que servem como suporte à ação-, sobretudo o consenso acerca da veracidade das exteriorizações

intencionais e sobre a justeza das normas de base, é conservado de pé só aparentemente, ou seja, como uma contrafação (Habermas, 1990a:34).

Para Habermas a filosofia deve exercer um duplo papel: ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar. Ao lado deste papel de promotora da cooperação interdisciplinar, a filosofia tem a função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber.

A preocupação central da filosofia, no entender de Habermas, deve ser a de restabelecer a unidade da razão, que hoje se encontra fragmentada em vista do desenvolvimento unilateral do seu próprio potencial de produzir instâncias divergentes e autônomas do saber. O processo de racionalidade ensejado no Ocidente, que privilegiou a *racionalidade conforme fins*, promoveu um desenvolvimento unilateral da razão e provocou a submissão das instâncias da tradição e do mundo da vida aos ditames da racionalidade instrumental. Cabe à filosofia desenvolver a crítica a esse processo de dominação da racionalidade instrumental e procurar restaurar a unidade da razão; sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento.

Essa restauração implica recuperar a racionalidade que se apresenta *a priori* nas interações humanas e que torna possível a interação racional dos indivíduos. Habermas manifesta esta convicção quando escreve:

“No espectro de validade da práxis cotidiana do entendimento, aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para

desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade. Em seu papel de intérprete, que lhe permite mediar o saber dos espertos e a práxis cotidiana necessitada de orientação, a filosofia pode utilizar-se deste saber e contribuir para que se tome consciência de tais deformações do mundo vital. Isto, porém, como instância crítica, porque ela não está mais de posse de uma teoria afirmativa de vida correta” (apud Aragão, 1992:139, nota 54).

A razão inerente às interações não é essencialmente uma razão lógica, formal, capaz de intuir ou deduzir verdades sobre a realidade objetiva, ou conceber idéias claras e distintas sobre realidades metafísicas. A razão comunicativa é uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos que são estabelecidos na prática comunicativa cotidiana; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos. Não é uma razão arbitrária, monológica; seu fundamento é o *telos* do entendimento imanente às interações lingüísticas; seu sentido emerge não mais de uma subjetividade que se determina por si mesma, mas da práxis comunicativa cotidiana que se estabelece intersubjetivamente.

A filosofia, enquanto racionalidade do mundo da vida, constitui-se em um saber pragmático e falível: pragmático, porque lhe cabe provar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento que interferem, de forma efetiva, no agir humano; falível, porque até mesmo esses pressupostos são passíveis de contestação ou de superação. Embora devamos concordar que as pretensões de validade inerentes aos atos de fala e ao discurso são sempre admitidas como quase infalíveis enquanto condições de

possibilidade do entendimento humano, não temos nenhuma prova definitiva que nos garanta tal infalibilidade; nada garante que a nossa argumentação possa ser desmentida. Esse é o motivo que leva Habermas a não admitir a tese de uma fundamentação última da verdade. A verdade é fruto da reconstrução do próprio processo de desenvolvimento da argumentação que os indivíduos realizam ao colocarem sob julgamento qualquer proposição. Assim, a explicitação de todo e qualquer conhecimento é hipotética e a confirmação ou negação da sua validade dependem de acordo a que chega uma comunidade de falantes em comunicação. Nessa perspectiva, a filosofia assume uma função apenas indiretamente legisladora, pois aponta tão-somente para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento. Ela já não tem o poder de fundamentar as atividades dos homens, ficando sua tarefa limitada à função justificadora da racionalidade que se apresenta na história. Em decorrência, como já afirmamos anteriormente, um dos desafios preliminares da filosofia em Habermas é reconstruir o conceito de razão incorporada no agir comunicativo, identificando sua incondicionalidade e, ao mesmo tempo, sua suscetibilidade crítica. O papel da filosofia é desenvolver um conceito de racionalidade que, ao mesmo tempo, conteste o fundamentalismo e o relativismo. Para tanto, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências, assumindo uma postura metodológica semelhante à das demais ciências:

“Em primeiro lugar temos que ter presente que a filosofia muda de papel quando passa a cooperar com as ciências. Ao fazer seu aporte a uma teoria da racionalidade participa de uma divisão de trabalho com ciências que procedem reconstrutivamente, isto é, ciências que partem do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, atuam e falam competentemente e também dos sistemas de saber

coletivos legados pela tradição e cujo propósito é apreender as bases da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento lingüístico. Também as reconstruções empreendidas com meios filosóficos mantêm neste contexto um caráter hipotético; por causa, precisamente, de sua forte pretensão universalista, se vêem remetidas a ulteriores comprovações de tipo indireto”(Habermas, 1987b:566).

Na perspectiva da racionalidade comunicativa, filosofia deixa de ter a pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação dos seres humanos e passa a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida. Sua tarefa é de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às intuições gramaticais dos indivíduos em interação. De outra parte, compete-lhe esclarecer os mecanismos que colonizam as diversas instâncias do mundo da vida, buscando superar a comunicação distorcida e as coerções objetivas que enfraquecem a força interpretativa e o poder de ação dos indivíduos.

A filosofia deixa de ter a função de orientar as demais ciências, passando a ser tão-somente uma colaboradora com essas na reconstrução da racionalidade que lhes é implícita. Sua tarefa é apontar para os potenciais e para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento, não tendo, porém, o poder de estabelecer uma fundamentação última dos saberes. Porém, enquanto as ciências vinculadas ao empírico tratam de questões de gênese, a filosofia trata de questões de justificação.

No que tange especificamente à educação, cabe à filosofia ajudar a revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nos diversos campos do saber, bem como, esclarecer os conhecimentos intuitivos que, em geral, determinam o agir e pensar

de professores e alunos. A filosofia assume o papel de guardião da racionalidade comunicativa, promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos; ela deve zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar.

5. Conclusão

A proposição habermasiana de reconstrução do conceito de razão na perspectiva da racionalidade comunicativa é um importante indicativo para a revisão do papel da educação e, de modo especial, da filosofia da educação. A educação tem como um grande desafio enfrentar o problema da racionalidade moderna e contribuir para o restabelecimento da unidade da razão como a instância privilegiada do entendimento comunicativo e da formação humanizadora.

A tarefa atual da educação deve ser a crítica radical à linguagem e à comunicação, pois, no entender de Habermas, é nelas que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto. Por intermédio do retorno à racionalidade que se mantém a interação no mundo da vida, a educação poderá reassumir sua tarefa libertadora e crítica. Afinal, o pressuposto fundamental da liberdade humana é que todos, em princípio, possuem competência comunicativa e possam agir por princípios racionais. Por isso, a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo o potencial de uma racionalidade soterrada sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica.

A emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental; ela só pode se realizar enquanto estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos. Em decorrência, a luta das ciências críticas e da educação com pretensão de libertação, deve ser contra a realidade atual, que se caracteriza pela predominância da racionalidade técnico-científica, em que o cientificismo se apresenta como a manifestação mais acabada da moderna ideologia do capitalismo tardio. Ao colocar a ciência como única atividade dotada de sentido e o ideal do método científico como caminho seguro para o verdadeiro saber, o cientificismo desqualifica os demais campos do conhecimento e declara como sem sentido toda a forma de agir e de pensar que não seja técnica. A crítica deve lançar-se contra essa ideologia reducionista da racionalidade humana através da destruição da ilusão objetivista, mostrando que toda a experiência científica, assim como todo o processo racional, já se encontra sempre referido a um horizonte prévio de compreensão e de interpretação intersubjetivo no seio da linguagem comum presente no mundo da vida e que, além do interesse técnico, a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipadores.

A reintrodução da visão de interdependência dos interesses condutores do agir e pensar humanos é a base para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e professores e para transformar a escola em uma comunidade pedagógica, comunicativa. Para tanto, a escola precisa promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve cotidianamente, possibilitando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa. É na prática cotidiana da comunicação, na busca do

entendimento sem coação, que se configura o processo de libertação da humanidade, pois esta continua a depender da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada em argumentos racionais.

Habermas é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador da educação e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que atualmente a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade da vida humana, ele entende que nem toda a educação é opressora e que nem todo o saber é necessariamente destrutivo. Ou seja, razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo que “resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”, a razão continua mantendo um potencial emancipativo. Ademais, o caminho da razão continua passando pela própria razão, pois, ainda que já não se possa falar de conceitos fortes de teoria, de racionalidade e de verdade e, se temos que admitir a falibilidade da razão, isso não implica concluir que tenhamos de abrir mão de uma instância racional para qual possamos remeter nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade do futuro da humanidade.

Resumen O objetivo deste trabalho é explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas sobre o campo educacional. O texto desenvolve, inicialmente, as principais idéias da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade, apresentando um breve diagnóstico da crise atual da racionalidade e da educação. Como referencial aparecem os dois conceitos centrais do autor: do mundo da vida e do sistema. Na seqüência, é realizada a análise das implicações da teoria comunicativa no campo educacional, avaliando-se a eficácia das teses do pensador alemão do ponto de vista pedagógico. Destacam-se as conseqüências pedagógicas da mudança do paradigma da filosofia do sujeito pelo paradigma da intersubjetividade, além do papel da filosofia nessa reconstrução. O propósito é, pois, fundamentar uma proposta pedagógica crítica e libertadora, tendo por base a *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas.

Palabras clave

Ação comunicativa; Teoria da modernidade; Teoria crítica da educação; Educação emancipadora; Habermas.

Abstract The objective of this work is to discriminate the implications of the communicative rationality theory and Habermas' modernity theory on the educational field. Initially, the text develops the main ideas of these theories and presents a brief diagnostic of the current crisis of the rationality and the education. It has as reference the two author's central concepts: the world of the life and the system. In the sequence, it appears the analysis of the communicative theory implications in the educational field, when it is evaluated the effectiveness of the German thinker's theses from the pedagogical point of view. It is detached the pedagogical consequences of the philosophical paradigm change of the subject by the paradigm of the intersubjectivity, besides the philosophy role in this reconstruction. Therefore, the intention is to fundament a critical and liberating pedagogical proposal, which has as its base the Communicative Action Theory by Habermas.

Key Words

Communicative action; Theory of modernity; Critical theory of education; Emancipated education; Habermas.

NOTAS

1. Texto elaborado como parte das atividades de investigação desenvolvidas no projeto *Teoria crítica e educação emancipadora*, do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil, coordenado pelo autor. Agradeço as contribuições do grupo, especialmente as críticas e sugestões do Prof. Cláudio Almir Dalbosco, participante do projeto.

2. Neste trabalho estaremos utilizando a tradução espanhola dos dois volumes da obra de HABERMAS, Jürgen. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus e (1987b) *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. Outra referência central deste artigo é MÜHL, Eldon H. (2003) *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. UPF Editora, Passo Fundo-RS.

3. Habermas, neste particular, utiliza-se da crítica de Karl-Otto Apel sobre a “falácia abstractiva” que subjaz ao delineamento da lógica da ciência que vem sendo desenvolvida na filosofia analítica da linguagem. Apel constata que a análise lógica da linguagem orienta-se, predominantemente, às propriedades sintáticas e semânticas dos produtos simbólicos e acaba estabelecendo uma separação entre os elementos constitutivos da língua e a sua utilização pragmática. O corte analítico que tal abordagem estabelece manifesta a concepção de que a dimensão pragmática da linguagem não pode ser submetida a uma análise formal. Da mesma forma que Apel, Habermas considera que esta análise não só é possível, mas necessária para que se possa captar o real sentido das emissões. (Cf. HABERMAS, 1994b, p. 303-304).

4. Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy (1997). *A sociedade do espetáculo*. 4ed., Rio de Janeiro: Contraponto, e HAUG, Wolfgang. (1997) *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1985) **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Zahar, Rio de Janeiro.

ARAGÃO, Maria C. (1992) **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

DEBORD, Guy (1997) **A sociedade do espetáculo**. 4ed. Contraponto, Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995) “*Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*”, In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Vozes, Petrópolis-RJ.

HAUG, Wolfgang (1997) **Crítica da estética da mercadoria**. Unesp, São Paulo.

HABERMAS, Jürgen (1984) **Mudança estrutural da esfera pública**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

_____ (1987a) **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Taurus, Madrid.

_____ (1987b) **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Taurus, Madrid.

_____ (1989) **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

_____ (1990a) **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Brasiliense, São Paulo.

_____ (1990b) **Discurso filosófico da modernidade**. Dom Quixote, Lisboa.

_____ (1994a) **Técnica e ciência como ideologia**. Dom Quixote, Lisboa.

_____ (1994b) **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Cátedra, Madrid.

_____ (1997) **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v.1, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

MÜHL, Eldon H. (2003) **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. UPF Editora, Passo Fundo-RS.