

VIOLÊNCIA, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL COMUNICATIVA

Eldon Henrique Mühl

Resumo

O tema do presente ensaio surge do questionamento sobre a possível relação entre o crescimento da violência e a implementação de um projeto de formação escolar orientado por princípios da racionalidade instrumental, que tem incrementado o processo de burocratização e se voltado ao atendimento das demandas sistêmicas, em detrimento dos interesses e das necessidades dos indivíduos em sua vida cotidiana. Como alternativa para tal situação e sustentando-se em Habermas, o autor defende a tese da necessidade de que a educação volte a orientar-se por princípios comunicativos e a reacoplar-se ao mundo da vida.

Palavras-chave: Educação, racionalidade instrumental, teoria da ação comunicativa, educação e mundo da vida.

VIOLENCE, INSTRUMENTAL RATIONALITY, AND THE COMMUNICATIVE EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Abstract

The theme of this paper comes from the questioning about the possible relationship between the increase of violence and the implementation of a formative school-based project guided by principles of instrumental rationality, what has been increasing the bureaucratization process and turned to the assistance to systemic demands, instead of the individual needs and interests in their everyday life. As an alternative, based on Habermas, this author defends the thesis that there is a need for education to be guided by communicative principles and be inserted in the world and in life.

Key Words: Education, Instrumental Rationality, Communicative Action Theory, Education and World of Life.

1. Introdução

Os discursos oficiais hoje predominantes no campo educacional, inclusive do Brasil, têm propalado o avanço da racionalização técnica e a democratização na administração escolar como importantes

conquistas dos últimos tempos. O que se constata, no entanto, é que tais avanços não têm apresentado soluções diante do aumento dos problemas da violência e da indisciplina dos educandos e favorecido, ao contrário, sua expansão e seu aprofundamento. A questão orientadora do presente ensaio surge do questionamento sobre a possível relação entre o crescimento da violência e a implementação de um projeto de educação orientado por princípios da racionalidade instrumental, que tem incrementado o processo de burocratização, priorizando o atendimento das demandas sistêmicas em detrimento dos interesses e das necessidades dos indivíduos em seu cotidiano. Nossa hipótese é a de que não existe possibilidade nenhuma de que a crescente violência possa ser controlada com os recursos sistêmicos, especialmente pelos seus mecanismos de repressão e pela utilização de modernas técnicas de controle e administração escolar. A tese que aqui defendemos é que tal fenômeno só pode ser superado pelo estabelecimento de relações baseadas em princípios pedagógicos da interação comunicativa e pelo restabelecimento da relação de proximidade da escola com o mundo da vida de seus alunos.

A expansão da racionalidade instrumental atinge, atualmente, todas as instâncias da vida em todos os recantos do mundo. A educação não foge desta sina, inclusive aqui no Brasil. O que se constata é que a política educacional brasileira tem recebido influências cada vez mais intensas de teorias sustentadas em referenciais funcionalistas, que acabam por privilegiar a burocracia, o controle, a engenharia comportamental, em detrimento das orientações que fundamentam a educação em princípios da liberdade, da criatividade, da autonomia, do diálogo, da interação comunicativa. Em decorrência desta predominância, a escola tem-se tornado muito mais um espaço de produção e ampliação da violência e da opressão, do que uma instância de enfrentamento e de superação dos problemas coletivos e individuais, causadores da violência.

A superação de tal situação passa, no nosso entendimento, por uma reorientação da educação e da busca de outros referenciais em sua organização e em sua realização. Para que tal reorientação seja viável, é preciso fazer um diagnóstico adequado dos fatores que determinam o atual quadro de crise da sociedade e da educação e identificar as potencialidades transformadoras que ainda se mantêm no atual contexto social e político. A tese que defendemos neste texto é a de que o referencial da teoria da ação comunicativa de Habermas apresenta-se como uma importante fonte de contribuição para a realização de um diagnóstico apropriado das patologias decorrentes da racionalidade

instrumental e, ao mesmo tempo, para a construção de uma nova perspectiva educacional que possibilite a superação dos problemas que hoje afetam o contexto escolar. Em outros termos, insistimos na tese de que o desenvolvimento da educação, no sentido da emancipação de professores e educandos, precisa articular-se às demandas do mundo da vida e sustentar-se em práticas comunicativas. Acreditamos que, dessa maneira, a escola poderá desenvolver uma educação contra a violência, a favor da paz e da solidariedade.

2. A crítica à racionalidade dominante na sociedade administrada

Habermas desenvolve sua teoria de racionalidade partindo da crítica de Adorno e Horkheimer à racionalidade instrumental. Segundo o pensador alemão, Adorno e Horkheimer têm o mérito de terem feito uma das críticas mais contundentes à racionalidade predominante no mundo ocidental, mostrando o quanto ela tem interferido nas diferentes instâncias da organização social política e econômica da sociedade moderna. Os pensadores frankfurtianos, preocupados com os desastros produzidos pela racionalidade instrumental, foram os primeiros que assumiram o desafio de buscar entender as motivações que impediram a realização do projeto iluminista da emancipação humana pela razão esclarecida. Suas investigações voltaram-se a buscar descobrir quais as causas que converteram a razão em um mecanismo de controle e de manipulação de todas as esferas da vida.

A preocupação que persegue Adorno e Horkheimer é a de entender os fatores internos da razão que impediram os homens atingirem a posição de senhores e de se tornarem livres e esclarecidos. Em síntese, buscam encontrar na razão as explicações da sua regressão e os motivos que a levaram a servir como principal recurso de justificação e de realização de formas racionais de barbárie.

Para Adorno e Horkheimer, o motivo básico da frustração do projeto emancipador da sociedade atual e da crise da racionalidade moderna reside no próprio conceito da razão que tem orientado tal projeto. Em suas análises, demonstram que o desenvolvimento da modernidade é marcado por um processo permanente de instrumentalização da razão e que a origem dessa instrumentalização situa-se na progressiva perda do poder crítico da razão sobre si mesma. À medida que a razão não mais avalia os limites de seu poder na constituição do saber, quando ela se torna formal e se identifica com os princípios da manipulação, do controle e da mensuração, torna-se

incapaz de avaliar se um determinado fim é desejável moralmente e não apenas funcional ou útil do ponto de vista sistêmico. Desconstituída em sua unidade, a razão deixa de perceber que, além de possuidora do poder teórico e técnico, tem poder de orientar a organização social, política e ética pela ação de sua natureza prática. Reduzida a uma faculdade intelectual de coordenação das ações técnicas ou científicas, torna-se um mero instrumento de mensuração, de quantificação, de classificação, sem qualquer relação com aspectos valorativos ou existenciais. Destituída de qualquer motivação valorativa e moral, sua preocupação não é mais a busca da verdade, mas o procedimento eficaz, o poder de manipulação e a obtenção de resultados imediatos. A razão identifica-se com o poder, reduz-se a um mero instrumento do poder. Sob a orientação dos princípios da formalidade e da neutralidade, ela se distancia da realidade concreta do mundo da vida, subtraindo qualquer referência a conteúdos objetivos e a realidade vivenciada pelos indivíduos em seu dia-a-dia (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

Assim, a razão, que nasceu com a pretensão de libertar os homens do domínio do mito, torna-se um novo mito encarnado na ciência positiva e no mundo burocratizado. Ao assumir uma forma positivista, ao se instrumentalizar, a razão perde a sua dimensão principal - a reflexividade -, e já não se pergunta sobre seus pressupostos nem sobre seu sentido; é uma racionalidade que substitui os fins pelos meios, agindo na esfera do *como*, sem se perguntar pelo *porquê*. Isso produz a reificação não somente do mundo exterior, mas, também, da subjetividade humana (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

Devido a essa condição, a razão conduz o projeto da sociedade contemporânea às cegas, provocando um movimento desenfreado e compulsivo de toda a sociedade. Em outros termos, a organização sociocultural do mundo contemporâneo tende a confirmar o prognóstico da conversão do esclarecimento ao racionalismo positivista.

A superação desse quadro, no entendimento desses dois intelectuais, depende da revisão crítica da concepção de racionalidade predominante na atualidade e o restabelecimento da unidade da razão, fragmentada e destituída do poder de interferir sobre certas atribuições na constituição da experiência humana e na gestão da vida sociocultural. Por isso, o desafio atual consiste, segundo os mesmos autores, no enfrentamento de tal desvio pela investigação do caráter destrutivo e limitador da visão de racionalidade que se tornou predominante.

Para conter esse movimento regressivo, é preciso que a razão volte a ser o que, originariamente, ela se propunha a ser: reflexiva. Se a

razão não se der ao trabalho de refletir sobre sua regressividade, estará selando seu próprio destino. Para mudar seu destino, ela necessita superar o medo que dela se apropriou diante dos avanços e das conquistas da ciência e tomar conta de sua própria verdade pela reflexibilidade. Esse é o desafio, segundo Adorno e Horkheimer (1986), que a razão deve enfrentar se quiser libertar-se das garras da instrumentalização.

3. Habermas: da crítica à racionalidade instrumental a um novo diagnóstico da sociedade contemporânea

Habermas (1987) comunga com Adorno e Horkheimer em que o reducionismo instrumental da razão tem sido o fator determinante da perda do poder crítico e emancipador da humanidade. A razão instrumentalizada tem-se constituído em um poderoso recurso de gestão e implementação de uma sociedade cada vez mais desumana, egocêntrica e violenta.

Habermas desenvolve, porém, novas leituras sobre o processo da instrumentalização da razão. Constatando a insuficiência da teoria da racionalidade de Adorno e Horkheimer, cuja concepção reduzia a razão a uma dimensão cognitivo-instrumental, Habermas vai introduzir um conceito mais complexo de racionalidade, incluindo os aspectos prático-morais e estético-expressivos. Ademais, recorrendo às fontes da racionalidade comunicativa, ele reconstrói a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no mundo da vida – a racionalidade comunicativa, e a razão que orienta a ação sistêmica – a racionalidade instrumental.¹

¹ *Mundo da vida* e *sistema* são dois conceitos centrais na teoria da modernidade habermasiana. São conceitos que apresentam uma relação dialética e são introduzidos por Habermas para especificar as esferas da reprodução social. O *Mundo da vida* constitui a esfera que contribui para manter a identidade social e individual e compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente. É a instância intersubjetiva que se orienta, a princípio, pelo agir comunicativo. O *Sistema* é o conjunto de atividades orientadas e reguladas estrategicamente com o objetivo de obter êxito e garantir a sobrevivência econômica e política das instituições. Orienta-se, pois, por critérios econômicos (dinheiro) e políticos (poder). Assim, a diferenciação entre sistema e mundo da vida ocorre, no entendimento de Habermas, pela diferenciação dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medido pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida dá-se pela crescente autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade. Sobre a teoria de modernidade de Habermas, ver : MÜHL, Eldon H.

Segundo o pensador alemão, sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem do ponto de vista da racionalidade. Destaca, porém, que tal oposição não elimina a sua relação de interdependência e a relação entre esses dois tipos de racionalidades configura um novo complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna.

O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo; o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que se ele se torna mais complexo, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem por mecanismos de controle técnicos e a sobrevalorar os componentes, dinheiro e poder, em detrimento dos demais componentes do mundo da vida. Quando o sistema se torna independente do mundo da vida, a dinâmica da influência entre ambos se modifica. Se, inicialmente, o mundo da vida determinava a estrutura sistêmica, com a complexificação social e, especialmente, com a necessidade do sistema de ter de manter-se diante das crises que emergem do seu interior, os papéis se invertem e o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida. Disso decorre o processo que Habermas denomina de “colonização do mundo da vida”, cujo sintoma mais representativo é a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação através do domínio técnico e da violência estrutural. Em decorrência, o mundo da vida, de um sistema central, transforma-se em um sistema periférico diante da impositividade do sistema. A educação, como parte do mundo da vida, sofre o mesmo condicionamento.

No entender do pensador alemão, a colonização do mundo da vida pelo sistema é a principal causa dos transtornos e da violência que hoje se fazem presentes em nossa sociedade e na escola. A violência decorre das “tramas” que o sistema desenvolve para “colonizar” o mundo da vida. Tal fato causa o entorpecimento do indivíduo nas suas relações organizacionais, sejam elas públicas ou privadas, e favorece a substituição das trocas de sentido sociais formatadas a partir das negociações do cultural e do doméstico pelas imposições sistêmicas,

Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

distribuídas agora por meio de uma fala pretensamente onipotente, proveniente de uma fonte de conhecimento funcionais e pragmáticos.

Segundo Habermas, o sistema possui mecanismos de regência e de controle, que favorecem a sua autorreprodução: o meio *dinheiro*, que rege o sistema economia e o meio *poder*, que exerce a regulação do sistema política. E é basicamente através desses dois meios que o sistema fará suas tentativas de manter o controle social e a manipulação do mundo da vida; são eles que se transformarão nos instrumentos de substituição da comunicação interpessoal, manifestada através de intersubjetividades orientadas ao entendimento, pelos mecanismos sistêmicos da burocracia. O dinheiro torna-se o principal mecanismo de intercâmbio, transformando os valores de uso em valores de troca, o trânsito natural de bens em trânsito de mercadorias. O meio poder volta-se prioritariamente para a proteção sistêmica em detrimento das necessidades e demandas dos grupos sociais e dos indivíduos.

O filósofo exemplifica esse processo referindo-se à ciência, que se está regendo cada vez mais pelo prestígio e pela produção de saber validado política e economicamente. A produção e a distribuição do conhecimento e a organização das instituições estão sendo orientadas progressivamente pelos interesses sistêmicos. Com isso, as teorizações, os procedimentos e as intenções dos cientistas quase sempre colidem com as demandas e necessidades sociais.

Habermas afirma que uma das mais importantes capacidades de o sistema interferir no mundo da vida revela-se na tendência à racionalização das normas por parte dos atores sociais. Essa racionalização está estreitamente relacionada com a formação dos valores culturais e da consciência moral. Dessa forma, introduzindo normas no comportamento individual de sujeitos dotados de consciência moral, os sistemas poder e dinheiro atuam no sentido de racionalizar também o mundo da vida.

Como podemos constatar nessa argumentação inicial, a leitura do processo educacional tendo por referência a relação entre sistema e mundo da vida remete-nos à teoria da modernização desenvolvida por Habermas; nela, podemos encontrar elementos produtivos que nos ajudarão a explicitar o papel específico da educação, especialmente a escolar, no contexto da sociedade moderna.

Habermas desenvolve a sua teoria da modernidade reconstruindo a teoria de Weber sobre o desenvolvimento 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.

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*), como afirmava Weber, mas do processo de desenvolvimento e de diferenciação das diferentes esferas do mundo da vida e do mundo sistêmico. Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos distintos tipos de socialização e não nos diferentes princípios de orientações à ação. Por isso, para Habermas, o desenvolvimento da racionalidade sistêmica, em si mesma, não se constitui em problema enquanto racionalidade que atua no âmbito do próprio sistema.. O que se torna problemático é a tentativa de orientar-se a instância do mundo da vida pela racionalidade sistêmica, já que o mundo da vida constitui-se prioritariamente pela racionalidade comunicativa. Essa intromissão da racionalidade sistêmica não impede o desenvolvimento da integração social, mas a realiza provocando diversas patologias, conforme afirma o 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 (HABERMAS, 1987, p. 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.

A tese da *perda da liberdade* é reinterpretada pelo pensador alemão a partir da teoria 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 torna-se, 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 (HABERMAS, 1987, p. 253 e ss).

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 de trabalho e a burocratização das relações com o Estado.

Habermas constata, baseado na teoria do valor de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá, de outra parte, 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 (HABERMAS, 1987, p. 485 e ss).

O autor, na sequência 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, este não se apresenta em forma de um sistema enquanto tal. No entanto, ele não deixa de orientar e condicionar, através de normas 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 burguês. Essa coação representa, para Habermas, uma das dimensões da perda da liberdade dos indivíduos na atualidade.

Na mesma perspectiva, o autor reinterpreta a tese weberiana da *perda de sentido*. Porém, para tanto, 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, seja no plano privado ou público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico causando, como consequência, o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das tradições produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas. Dessa maneira, a cultura distancia-se cada vez mais do processo de produção público, torna-se um produto da produção sistêmica, da indústria cultural. Como produção científica, estética, crítica e moral, a cultura 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, 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 com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, senão somente a 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 necessitem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder (1987, p.469).

Pela análise de Habermas, podemos concluir que a busca de soluções para os problemas culturais e para a educação exclusivamente através de ações sistêmicas e técnicas é ineficiente e ilusória. As efetivas transformações destas instâncias só ocorrerão se realizadas intrinsecamente vinculadas ao mundo da vida.

4. Colonização da educação pela racionalidade sistêmica: o empobrecimento da experiência pedagógica e a produção da violência na escola

Nosso entendimento é que as patologias da educação atual – falta de sentido, perda da liberdade, anomia, desmotivação, aumento progressivo da violência -, inserem-se nesse contexto de colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica. A progressiva ingerência do dinheiro e do poder sobre a escola pode ser constatada, tanto pela crescente perda do poder de intervenção de professores e dos pais sobre a gestão escolar, como pelo florescimento de relações cada vez mais ambíguas e dicotômicas entre a escola e as exigências socioculturais. O sistema escolar, à medida que passa a ser pensado na perspectiva da esfera do dinheiro, 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 e, em decorrência, desvirtua-se a sua função primordial de promover formação ética, epistemológica e sociocultural dos indivíduos. Isso redundará, por exemplo, 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 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. Assim, o conhecimento, enquanto mercadoria, torna-se o elemento determinante na configuração do processo pedagógico, em prejuízo, muitas vezes, de outros aspectos importantes do processo educativo. A relação que se passa a estabelecer

é aquela própria do mercado, o qual se torna, em última instância, o 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 torna-se 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 assuma ares de competitividade mercantil:

À medida que o sistema econômico submete aos seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivos e as motivações relacionadas com o rendimento e a competitividade, assumem uma força configuradora (1987, p. 461).

A escola é uma dessas instituições que serve para impor a racionalidade sistêmica dominante. A crescente predominância da racionalidade sistêmica traz como consequência uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, 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, burocratizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas e das demandas técnicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar na esfera cultural, fazendo com que esta, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições racionais e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. 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.

Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares (...) tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo. O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação. (...) O efeito final é uma consciência de contingência, não só dos conteúdos da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização. A escolaridade formal compete com a educação familiar desde a idade pré-escolar (HABERMAS, 1994, p.94).

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. A mediação, que deveria ser regularmente orientada para o entendimento, passa a ser orientada por critérios reguladores do sistema. A escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa, pela qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na negociação democrática de seus conhecimentos e de suas ações. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, a escola 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.

A dominação sistêmica torna-se 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. Nesse contexto, 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 predominância sistêmica na educação produz um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social. Perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise da identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e

psicopatologias são algumas das perturbações decorrentes dessa dinâmica colonizadora.²

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 a instância normativa e política. Sob a aparência da neutralidade, esconde-se a verdadeira força orientadora da educação de massa contemporânea: o mercado. Orientada pela ideologia do mercado, a escola configura-se como mais um espaço de divulgação e de consumo da cultura de massa, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

Um dos resultados dos avanços da cultura de massa é, no entendimento de Habermas, 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.³ Sobre tal processo, escreve 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

² Habermas apresenta um quadro-síntese das principais patologias do processo de colonização do mundo da vida, em: *Teoría de la acción comunicativa II*, 1987, p. 203, figura 22.

³ A seguinte passagem ilustra o significado desse conceito em Adorno: “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.(...) Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (...) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.” (ADORNO, Theodor. Teoría da semicultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papirus, a. XVII, n. 56, dez./ 1996, p. 389).

maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem consequências 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, p.196).

Seguindo a crítica de Habermas, fica claro que a principal tarefa da educação atual deve ser a de se opor a esse processo consumista da cultura, cabendo-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo” (1984, p. 200). À escola compete resistir ao processo de dominação total do mercado, procurando promover uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas. A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para que o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, possa agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa a ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as “verdades reveladas”, evitando ser mero consumidor ou receptor. Isso não implica concluir que se deva aceitar qualquer afirmação ou qualquer argumentação como correta ou verdadeira, mas que é direito de todos explicitarem suas compreensões e suas interpretações, mesmo porque, só assim, os enganos e erros podem ser superados. Só assim, poderemos promover a emancipação dos indivíduos dos seus próprios enganos e superar as visões impostas de forma dogmática, através dos diferentes mecanismos de dominação.

A perspectiva de Habermas permite-nos concluir, portanto, que a luta da educação deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural, contra a sua tentativa de transformar os indivíduos em meros consumidores de cultura de massa, destituindo-os do papel de produtores de saber, de valores, e de conhecedores críticos da cultura da humanidade. Habermas aspira a fazer dos seres humanos pensadores da cultura que eles mesmos constroem, não meros consumidores de cultura alienígena. Para tanto, é preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se a referência primeira no contexto escolar.

Além da interferência econômica, Habermas demonstra que outro mecanismo de colonização do contexto escolar é a burocratização,

especialmente pelo processo que o autor denomina de “juridização da esfera escolar” (1987, p.522). Esse processo realiza-se através da “implantação dos princípios do Estado de direito” que, embora possa trazer significativos benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, maior preocupação com o seu bem-estar, atendimento mais adequado pela distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre os membros que compõem o corpo docente e administrativo da escola – acaba, em geral, impondo “uma objetivação e uma ‘desmundanização’ da convivência familiar e escolar”, a qual passa a ser regulada formalmente por meio de intervenções burocráticas. De modo específico, a escola que, a princípio, não é uma instituição de ação formal ou uma instituição jurídica, passa pela formalização e burocratização sistêmica, desvinculando-se do ordenamento do mundo da vida. Como consequência, professores, alunos e funcionários passam a desenvolver suas funções como sujeitos jurídicos que adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito. Isso provoca muitas distorções no contexto escolar, uma vez que a inclusão abstrata dos indivíduos num 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 tornando-se inconsequentes (Cf. HABERMAS, 1987, p. 522)⁴.

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar não ocorre somente em nível da estrutura sistêmica; ela influi, também, na formação da identidade da própria criança ou do jovem. Com o avanço da estruturação sistêmica da sociedade, a socialização primária – que no passado ocorria na família e na escola por meio da ação comunicativa e com independência em relação às normas jurídicas - passa, cada vez mais, a receber as interferências sistêmicas, que acabam produzindo perturbações e diferentes patologias. Analisando tal situação, escreve Habermas:

⁴ Habermas, nessa exposição, refere-se especificamente às reformas de ensino introduzidas na República Federal da Alemanha através de atos jurídicos e imposições burocráticas em vista das necessidades emergentes de uma sociedade de mercado cada vez mais exigente e competitiva. Ainda que devemos admitir significativas diferenças entre as motivações que têm orientado as reformas de ensino da Alemanha e do Brasil, acreditamos que a imposição de um progressivo controle sistêmico sobre a organização escolar, é comum aos projetos implementados lá e cá.

(...) Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status (1984, p. 185).

A educação, que inicialmente é um atributo da família e uma função inerente ao mundo da vida, é transposta, com o desenvolvimento da sociedade moderna, para a esfera sistêmica. A família é, assim, cada vez menos solicitada com agência primordial da sociedade e os indivíduos passam a ser socializados em maior escala por outras instâncias sociais. Isso não só provoca a mudança estrutural da família, mas muda a natureza da própria educação. O processo de socialização do indivíduo sofre uma crescente interferência sistêmica com a criação e imposição de modelos, de padrões, de valores profissionais e de estereótipos sociais e sexuais. A família torna-se agência em que os imperativos sistêmicos se imiscuem nos destinos das pulsões, passando a estrutura comunicativa interna da família e da escola a assumir uma função apenas subsidiária.

Habermas alerta, porém, que a estrutura do mundo da vida nunca é completamente dominada pelo sistema e nela sempre se mantém a possibilidade de transformação pela comunicação; sob os auspícios de uma racionalidade comunicativa, o mundo da vida pode recuperar seu poder constituinte da realidade social.

Para tanto, é necessário atentar-se para o poder de libertação e de autorregeneração que o mundo da vida traz inerente a si; a força de resistência que nele se preserva contra a dominação sistêmica. Habermas identifica tal poder de resistência quando analisa a crise causada pela tentativa de imposição de reformas de ensino pelo Estado alemão:

As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores que se inicia entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, "iniciativas cívicas". As

estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu medium natural e um novo consenso sobre valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos (1990, p. 102).

Habermas, nesse ponto, advoga que as estruturas de comunicação do mundo da vida, especialmente no seio da família, apresentam-se cada vez mais exigentes, apesar de reconhecer, de outra parte, que o desacoplamento das instâncias do dinheiro e do poder tornam-nas mais vulneráveis. Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo da vida à medida que as ações consensuais tornam-se cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado.

Essa mudança estrutural no processo de socialização tem, entretanto, um preço, pois torna os indivíduos suscetíveis a uma dupla influência e, conseqüentemente, sujeitos a uma duplicidade de riscos: de um lado, com o enfraquecimento do poder de coação da família, podem crescer os problemas de identificação e os sentimentos de desamparo; de outro, podem agudizar-se os problemas da crise da adolescência e da crise da idade adulta. Em outros termos, o desacoplamento entre sistema e mundo da vida provoca o surgimento de disparidades entre as competências, atitudes, motivos individuais e as exigências funcionais dos papéis que o indivíduo adulto deve exercer. A socialização que ocorre no interior da família já não se encontra tão funcionalmente sincronizada com as condições exigidas pelas instituições sistêmicas. Isso repercute de forma direta sobre a escola e a educação, criando a necessidade de se ter que pensar a solução do problema do conflito entre as necessidades de formação do indivíduo e as exigências sistêmicas.

Ainda que, por vezes, uma intervenção sistêmica se faça necessária para proteger o bem-estar da criança, esta se torna improcedente quando passa de uma função subsidiária para a função determinante, transferindo os anteriormente intocáveis privilégios dos pais e dos professores de educar e orientar os filhos e os alunos à dependência de decisões de juristas e de outros especialistas do ramo. Embora o desenvolvimento sistêmico possa representar algum avanço dos direitos jurídicos do indivíduo, tornando-o mais independente em relação à família e à escola, o sistema cobra-lhe um preço muito alto por essa independência: além de tornar-se dependente do Estado e de se ver obrigado, a cada momento, a apelar para a sua ajuda, ele não encontra

no Estado aquela relação que é indispensável ao seu desenvolvimento normal, humano: a interação comunicativa. As consequências de tal dependência expressam-se nos fenômenos da despersonalização, na indiferença diante do conhecimento, na falta de disposição para a busca de novos saberes, na ausência da criatividade, na supressão da responsabilidade, no imobilismo e na apatia generalizada.

Com efeito, os processos de compreensão que dão sustentação ao mundo da vida necessitam de uma tradição cultural totalmente aberta, comunicativa. Porém, com a interferência sistêmica, eles são bloqueados e substituídos pela reificação da práxis cotidiana, à medida que já não podem mais agir livremente e desenvolver práticas discursivas que fundamentem argumentativamente a verdade, a justiça e a estética. Os imperativos sistêmicos procuram expulsar da esfera da vida privada e da esfera da vida pública todas aquelas influências que podem representar algum risco para a estabilidade sistêmica, especialmente os elementos prático-morais e comunicativos. Como, no entanto, os padrões culturais de demanda de bens econômicos e os padrões culturais de legitimação continuam a obedecer a uma lógica ligada ao mundo da vida, eles não estão tão abertos aos ataques da economia e da política; com isso, mantêm-se formas de resistência contra a colonização total.

5. O desafio da descolonização: a restauração da escola como espaço comunicativo, vinculado ao mundo da vida

O conceito “descolonização do mundo da vida” tem uma importância central na teoria crítica de Habermas. Compreende o processo de superação das patologias provocadas pela intervenção da racionalidade sistêmica (dinheiro e poder) sobre o mundo da vida, através do restabelecimento da interação comunicativa de todos os envolvidos. No campo especificamente educacional, a descolonização implica na superação das interferências sistêmicas configuradas através da juridização e da burocratização da esfera escolar.

Habermas (Cf. 1987, 522 ss) realiza uma série de críticas a tal processo e defende a tese de que a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente. A legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo e, por isso, a ação pedagógica deve ser desburocratizada e os currículos devem ser minimamente regulamentados; a interferência sistêmica deve ser reduzida ao menor grau possível e somente atingir aqueles aspectos referentes ao atendimento das necessidades de manutenção de

estratégias necessárias para a sobrevivência individual e coletiva. A função sistêmica e jurídica deve ser apenas de subsidiária, auxiliando na realização da socialização dos indivíduos através da educação formal. Além disso, tal interferência deve sempre passar pela decisão participativa de todos os atingidos, o que exige que todos tenham conhecimento do que se está tratando e possam avaliar as conseqüências dos resultados dessa escolha. A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

A regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda a vida escolar, enfim, devem ser desenvolvidas de forma participativa, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico podem ser livres e capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito. A referência principal do desenvolvimento do processo pedagógico deve ser o mundo da vida da população escolar: ele deve ser a fonte da qual são retirados os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente, buscando, com isso, atingir uma compreensão mais transparente da realidade vivida e promovendo as transformações necessárias para que se tenha uma vida melhor. As situações problemáticas do mundo da vida é que devem ser, portanto, as temáticas a ocupar o discurso pedagógico. Assim, a definição dos programas de ensino deve ocupar-se, prioritariamente, das situações polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes do processo pedagógico.

A significação do mundo da vida como referencial central do projeto habermasiano decorre da concepção do autor de que a razão humana deve ser concebida, de algum modo, como ser e consciência, como necessidade e liberdade, como realidade e potencialidade. O mundo da vida é a referência mais imediata que possuímos e de onde partimos para desenvolver qualquer saber; ele é a realidade constituída por mediações linguísticas que possibilitam a emergência de concepções divergentes e alternativas práticas quanto ao significado da vida, à validade dos saberes e ao sentido das manifestações da cada indivíduo. O mundo da vida, embora se apresente na maior parte do tempo como não-problemático, como isento de conflitos e de dúvidas – diariamente repetimos atos e agimos da mesma maneira com a certeza de que nosso mundo da vida continuará existindo tal e qual – é um *meio não-puro* e não está afastado de enganos, de conflitos, de possibilidades de extinção.

Por isso, ele também está sujeito a crises. Acontece que tais crises não podem ser solucionadas, sem violência, por via administrativa, mas tão-somente pelo exercício da argumentação para a geração de novas motivações, de novos valores e de novas normas aceitas coletivamente.

Ao mesmo tempo em que é afirmação, repetição, confirmação da tradição, o mundo da vida é possibilidade de transcendência, de mudança, de transformação. Todos os indivíduos sabem que o mundo da vida, apesar de aparentemente inabalável, é contingente, falível, estando permanentemente ameaçado por crises que podem colocar em risco a sua permanência. Diante dessa ameaça, de que dispõe a humanidade para superar tal fatalidade ? Da comunicação, tão-somente da comunicação, entende Habermas. Todos sabem ou, pelo menos, podem saber que, mesmo diante da fragilidade das convicções que fundamentam o mundo da vida, mantém-se nele a possibilidade do agir comunicativo. Nesse sentido, podemos entender a razão do argumento de Habermas sobre a necessidade de uma situação ideal de fala: o pressuposto de uma situação ideal de fala só é necessário porque as convicções que formam o mundo da vida são suscetíveis de contestação, e somente essa situação ideal é o dado contrafactual que pode determinar a superação de situações problemáticas que ameaçam a unidade do mundo da vida.

Em Habermas (Cf. 1997, p. 193-215), o mundo da vida assume o lugar da realidade ou do ser do conhecimento; é o *dado* primeiro no qual tudo assume sentido; é o horizonte das experiências pré-científicas de onde são originários os conhecimentos que se constituem historicamente. O universo da idealidade das ciências modernas e das ciências de todos os tempos nasce do mundo da vida, uma vez que este é constituído a partir das formas sensíveis das coisas e das representações simbólicas nascidas da experiência cotidiana. O sentido do conhecimento científico encontra-se preestabelecido no mundo da vida; a compreensão do sentido dele depende e a ele deve se destinar. As idealidades científicas não são, pois, realidades objetivas, independentes do mundo da vida e das ações intersubjetivas, mas produções que emergem das interações humanas desenvolvidas no contexto do mundo da vida e que, aos poucos, vão-se autonomizando, constituindo uma instância à parte.

6. Considerações finais

O mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais podem ser produzidas. Fica cada vez mais evidente que é somente com inserção eficaz no mundo da vida que qualquer proposta de mudança social se torna efetiva. Mas o mundo da vida é palco, hoje, de lutas cada vez mais ferrenhas entre os interesses sistêmicos e os interesses e necessidades que emergem do processo de reprodução do mundo da vida. O que se constata é um progressivo avanço da racionalidade sistêmica, implicando a ampliação do fenômeno da reificação. À medida que a moderna indústria cultural constatou a função determinante do mundo da vida na constituição das identidades culturais e na definição dos comportamentos dos indivíduos, ela tenta cada vez mais introduzir sua racionalidade no mundo da vida pelo processo da colonização, adequando seus produtos a demandas do mundo da vida, mas sem renunciar a seu objetivo colonizador.

Para enfrentar tal processo, Habermas aponta que “a disputa atual em torno das orientações básicas da política escolar pode entender-se dede o ponto de vista da teoria de sociedade como uma batalha pró e contra a colonização do mundo da vida.”(1987, p. 525). Portanto, a eficácia dos movimentos de resistência e de emancipação depende da capacidade de enfrentamento do processo de colonização do mundo da vida. Habermas entende que é indispensável que os movimentos de resistência mantenham-se vinculados ao mundo da vida, sendo esse o referencial fundamental da formação de uma sociedade livre. Segundo o próprio autor,

Trata-se de impedir que os âmbitos sociais que dependem de modo funcionalmente necessário de uma integração social através de valores, normas e processos de entendimento, acabem a mercê dos imperativos dos subsistemas Economia e Administração, que tendem a expansão em virtude de sua própria dinâmica interna, e que por meio de controle do “direito”, esses âmbitos acabem assentados sobre um princípio de socialização que lhes resulta disfuncional.(HABERMAS, 1987, p. 527)

Para evitar esta disfuncionalidade no campo educacional, o mundo da vida deve manter-se como o referencial prioritário do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade da pessoa se constitui de forma humanizadora. O mundo da vida é a instância que garante a manutenção da interação comunicativa, condição essencial para o desenvolvimento

de uma identidade íntegra e solidária; nele os indivíduos agem interativamente e produzem valores e suas identidades culturais. O mundo da vida é o destino comum dos humanos e nele encontramos as explicações para nossos problemas e as soluções para nossos conflitos. Mesmo possuindo, por vezes, visões distorcidas e patologias das mais diferentes dimensões, o mundo da vida continua sendo a instância capaz de promover a emancipação humana, por manter intacto o poder da comunicação não-distorcida. De outra parte, somente sendo eficiente no restabelecimento da comunicação não-distorcida no mundo da vida é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório.

Destacar o papel fundamental do mundo da vida não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através das esferas específicas da ciência, da moral e da arte. Respeitar a esfera do mundo da vida significa reconhecer que o foro legítimo que deve validar, em última instância, todos os conhecimentos e todas as práticas, são os indivíduos em interação no mundo da vida. Para tanto, o professor e a comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa.

Na perspectiva da teoria do agir comunicativo, o que importa para a educação é o desenvolvimento daquelas dimensões do mundo da vida que apresentam caráter de universalidade e que podem contribuir para a constituição de valores e princípios passíveis de aceitação coletiva. Embora a razão não tenha condições de apresentar um modelo pedagógico único e com validade universal, isso não a impede de desenvolver um processo pedagógico capaz de contribuir para que o mundo da vida volte a ser constituído, prioritariamente, através de uma livre-reciprocidade entre os indivíduos e que a livre-identidade de cada um se torne uma realidade palpável. Habermas considera que a “descentração” da compreensão de mundo e a racionalização do mundo da vida são condições necessárias para a emergência de uma sociedade emancipada; contudo, esse processo deverá basear-se sempre no conceito procedimental da racionalidade comunicativa.

Em síntese, a tarefa da escola é enfrentar criticamente todo o tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, livrando-os de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão, medos, comunicação distorcida,...), dos bloqueios objetivos (ideologias, visões de mundo sistematicamente distorcidas, distorções sistêmicas,...), restabelecendo a ação autônoma do sujeito

pela valorização do seu mundo da vida. Em outros termos, cabe à educação restaurar o “saber pedagógico” presente no mundo da vida e reconstruí-lo criticamente para que se torne em um efetivo recurso de emancipação. A racionalização instrumental deverá, nesta perspectiva, retornar à condição de subsidiária da racionalidade comunicativa. Isso só se tornará viável pelo processo de participação de todos no discurso; somente exercitando-se na argumentação é que os indivíduos se tornam peritos na arte argumentativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, a. XVII, n. 56, dez./ 1996.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: T. Brasileiro, 1984

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

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

_____. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

MÜHL, E. H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

Eldon Henrique Mühl - Doutor em educação formado pela Universidade Estadual de Campinas-SP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

E-mail: eldon@upf.br

Submetido em: junho de 2007 | Aceito em: janeiro de 2009