



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Lacerda de Araújo, Inês
DA "PEDAGOGIZAÇÃO" À EDUCAÇÃO: ACERCA DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT
E HABERMAS PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
Revista Diálogo Educacional, vol. 3, núm. 7, septiembre-diciembre, 2002, pp. 1-14
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DA "PEDAGOGIZAÇÃO" À EDUCAÇÃO: ACERCA DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT E HABERMAS PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

*Inês Lacerda de Araújo**

Resumo

O estilo "pedagogizador" limita-se a instruir, reproduzir conhecimento, aplicar técnicas ao aluno, tratado como objeto a ser conhecido e treinado. Este é o papel da escola na sociedade disciplinar de que fala Foucault. Já Habermas propõe um modelo calcado na intersubjetividade, mais apto a conduzir para a educação, entendida num sentido construtor de subjetividades emancipadas, criativas, autônomas. Chamamos este modelo de "modelo educacional". Educar é produzir sujeitos capazes de linguagem e de ação, calcadas em razões e argumentações justificadas, legítimas, exigências fundamentais para atender às demandas sociais, culturais, econômicas e éticas da modernidade. No Brasil, os desafios são imensos, porém contornáveis mediante de políticas educacionais adequadas, cujo maior obstáculo é a escola "pedagogizadora". Há certas transformações sociais que só ocorrerão por meio da educação construtora de sujeitos capazes e não apenas capacitados, autônomos e não apenas treinados, qualificados para a ação e não apenas para o exercício.

Palavras-chave: Sociedade disciplinar - Emancipação - Intersubjetividade - Saber/Fazer - Holismo.

Abstract

The "pedagogicizing" model is restrict to reproduce knowledge, to apply technics. The pupil is treated as an object to be known and trained. This is the role of the school at the disciplinary society of Foucault. Habermas, in contrast, proposes a model based upon intersubjectivity, more adequate for education as capable for building up emancipated, creative and autonomous persons. We call this model "educational". Educate is to produce people capable of language and action, whose support are justified and legitimate reasons and arguments. There are crucial demands to attend social, cultural, economic and ethic needs of a modern world. In Brazil there are enormous challenges to overcome, but none of them impracticable, if we have as a result of education capable, autonomous and qualified people, ready for actions and just for exercise.

Keywords:

* Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação.
Email: ineslara@cwb.matrix.com.br

1. Objetivos gerais

Analisaremos neste trabalho, no contexto da filosofia contemporânea, as dificuldades decorrentes da adoção do modelo epistemológico, baseado no pressuposto representacionista que leva a um estilo “pedagogizador”. Ao fazermos propostas para uma filosofia da educação consistente e produtiva, mostraremos os desafios que a superação desse modelo implica. Nós o chamamos de “pedagogizador” porque ele se resume a instruir, reproduzir conhecimento, ater-se a regras normalizadoras. Seu suporte é a consideração de que há dois fatores estanques em todos os processos em que algum tipo de conhecimento seja requerido: um sujeito de conhecimento de um lado, e uma realidade a ser conhecida de outro. A consequência para a educação, bem como em termos de propostas pedagógicas, é a restrição à aplicação de técnicas a um sujeito, o aluno, tratado como objeto a ser conhecido e treinado. Em contraposição, propomos analisar um modelo calcado na intersubjetividade, mais apto a conduzir para a educação, entendida num sentido construção de pessoas emancipadas, criativas, autônomas. Chamamos este modelo de “modelo educacional”. Mas não consideraremos que diálogo, intersubjetividade, modelo comunicativo, etc., bastem. Será ainda preciso mostrar seus pressupostos teóricos, as implicações decorrentes, e principalmente, como ele pode ser aplicado, aliviando as dificuldades pelas quais passa nossa sociedade, sendo o papel da educação central para compreender essas dificuldades e propor mudanças. Este é um processo complexo, e, evidentemente, a própria educação, especialmente a educação formal, escolar, precisa ser revista com urgência.

A escolha do tema e os propósitos deste trabalho decorrem diretamente da importância social, política, econômica e ética de uma reflexão sobre os rumos da educação na sociedade complexa contemporânea, especialmente em países como o nosso, reflexão esta que, se feita nos moldes do paradigma pragmatista, representam o ar, a crítica, a liberdade de opinar, propor, agir justificadamente, o que leva a fazer crescer e transformar pessoas pela educação.

A contraposição dos modelos acima mencionados se dá no contexto pós-metafísico da filosofia na modernidade. A filosofia passa a ser requisitada pelo seu papel cultural de reconstrução permanente da realidade, numa postura crítica para a qual não faz mais sentido a busca por certezas permanentes, nem por uma verdade que estaria num local ignoto, pronta para ser descoberta. A verdade deve ser entendida como um processo que está nas mãos dos homens, uma tarefa a ser realizada, ou como diz Heidegger, um acontecimento de verdade. A filosofia, tal como ela vem sendo analisada pelo modelo pragmatista, como reconstrutora, surge no momento em que os antigos paradigmas das filosofias do sujeito e do primado da razão pura, *a priori*,

cedem lugar, mediante de uma virada, a virada lingüística, à consideração de que o pensamento não é um conteúdo da mente (*cogito*, mente pensante), e sim resultado de uma estruturação complexa em que entram elementos lógicos e sintático-semânticos. Estes articulam o pensar, o transmitir idéias, o traduzir significados, enfim, todas aquelas possibilidades inscritas na linguagem. Além do que, sentenças expressam o que é o caso, isto é, as proposições com sentido podem configurar estados de coisa.

Mas não basta que haja compreensão de signos e que estes possam se reportar a coisas do mundo, referir. Ainda será preciso, para que possamos analisar o tema da educação em termos de uma filosofia da educação, de uma nova virada, a virada pragmática. Esta é, a nosso ver, prenhe de resultados e novas idéias para a interpretação de nossa atual situação social, econômica, cultural. Pela virada pragmática, a linguagem passa a ser considerada como ato de fala. E todo ato de fala requer falante e ouvinte, numa situação de troca lingüística, a respeito de algo no mundo, num dado contexto, em que geralmente se posicionam com relação à oferta da proposição. Assim é que uma afirmação, um pedido, uma promessa, uma ordem, etc., demandam que o ouvinte não só as compreendam, mas também se posicione, aceite, rejeite, critique, mostre que não a compreendeu, peça explicações, enfim, participe.

No lugar de um projeto para alçar a verdades incontestáveis e a uma única versão do que seria a realidade em si mesma, procura-se compreender os diversos e instáveis modos de lidar com a realidade, não simplesmente representá-la. E, para lidar com a realidade, a linguagem não só é o instrumento mais apto, simples e eficaz, como a linguagem, ela própria, é ação. É justamente este novo panorama o pano de fundo comum a pensadores que inauguram uma linha de cunho pragmatista, da qual Nietzsche foi o precursor. Este trabalho se inspira nas contribuições de Habermas e Foucault, Dewey e Wittgenstein II. Com exceção de Dewey, nenhum deles elaborou propriamente uma filosofia da educação, mas cada um deles a seu modo nos dá uma visão a respeito da educação, dos problemas que nela e dela surgem, dando-nos confiança e esperança de que esses problemas possam ser equacionados. Suas idéias a respeito da linguagem, da epistemologia e da ética, mostram as perspectivas diversas sob as quais a educação pode ser vista, modelos para propormos educação no melhor estilo da *paideia*, termo grego para "educação" e origem de praticamente todas as características mais marcantes da civilização ocidental. Entre os gregos este termo recobria as noções de civilização, cultura, tradição, literatura, educação. A própria noção de humanismo se funda sobre a unidade de todos esses aspectos. Assim, educação era produto e ao mesmo tempo produzida na estrutura histórica daquilo que consideravam a vida espiritual de toda uma cultura, de toda uma nação. A formação do homem grego era dada ao mesmo tempo pela cidade (*polis*) e pela educação formal. Esta deve harmonizar-se com o que ensina a *polis* de modo informal;

assim, uma idéia não pode ser formada sem ter sido moldada social e culturalmente, e vice-versa.

2. O modelo pedagogizador segundo Foucault

Os teóricos que seguem a linha de um pragmatismo à la Nietzsche afirmam ser possível nos tornarmos melhores pela linguagem, pela conversação, abertos à proliferação de idéias e projetos interconectados, sem exigir comensuração ou validade transcendente ao contexto histórico. Mas a situação na qual nos encontramos exige antes uma análise acurada. As chamadas filosofias representacionistas estão ligadas à idéia de que a mente apreende a realidade. Ao refletirem sobre as capacidades do pensamento e da razão o vêem unicamente como reflexo especular da realidade. A partir de Kant a razão é chamada para organizar o caos da experiência. As formas puras *a priori* da razão permitem conhecer os fenômenos, não podemos conhecer o que as coisas são em si mesmas. As filosofias do sujeito analisam o homem simultaneamente como pertencente a uma história, tendo um corpo, como podendo conhecer por meio desta história, aquilo que ele é. Assim, o material recolhido empiricamente passa a ser dotado de valor transcendental. Ora, segundo Foucault em *As palavras e as coisas*, tomar o empírico como transcendental é um retorno ao estilo de pensamento pré-kantiano, ingênuo. Não percebe que o material coletado na história para explicar o homem não pode ser transcendental, visto que é histórico. O modo de sairmos das dificuldades da fenomenologia, do positivismo e do marxismo, que são filosofias do sujeito -, é mostrarmos que o pensamento humano é cultural e historicamente marcado. Que as categorias para pensar o ser humano são elas próprias humanas, construções nossas, históricas. Desta forma, é preciso analisar a educação como prática, com fundo histórico, com usos bem determinados. São as necessidades que as diversas instituições têm de modificar suas funções em consonância com as mudanças mais amplas nos fatores sociais, econômicos e culturais, que mostram como a educação, ao se escolarizar na modernidade, passou a exercer um papel de controlador e adaptador daquelas necessidades. E elas são, grosso modo, tanto necessidades técnicas (aprender ofícios e funções) como necessidades operatórias, estratégicas, ou como mostrou Foucault, disciplinares, fruto do tipo de sociedade que, desde fins do século XVIII, vem reforçando práticas que distribuem saber e poder por todo o corpo social, especialmente por instituições em que o indivíduo precisa ser curado, examinado, treinado, exercer ofícios. Dentre as conseqüências negativas do modelo técnico/cientificizante, proveniente da sociedade moderna tecnicizada, está o indivíduo treinado, pedagogizado. Neste sentido, a escola funciona como operador de pedagogização, pois reúne a capacidade de habilitar com

recursos educacionais básicos a criança e o jovem, com a capacidade de fornecer os mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade, adaptabilidade. Esses mecanismos e instrumentos são, por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou de um monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar.

Na sociedade disciplinar, a escola pedagogiza pela da vigilância, da norma e do exame exercidos sobre cada aluno, tomado em sua individualidade. Assim, o tipo de saber pedagógico dispõe cada indivíduo como objeto de análise e de correção, o que evidencia um certo tipo de poder, peculiar às sociedades ocidentais que se desenvolveram sob a injunção do capitalismo, da urbanização, das medidas de saúde sobre as populações. O que demanda que certo tipo de ciência se constitua ou se volte para atender aquilo que a sociedade disciplinar exige: certo tipo de medicina (medidas sanitárias, corpo e populações saudáveis e produtivas); certo tipo de psicologia (conhecer o comportamento e dificuldades de adaptação); certo tipo de pedagogia (escola como instrumento para a acomodação de atitudes, comportamentos, hábitos, corpos treinados e docilizados, indivíduos adaptáveis e produtivos).

A sociedade disciplinar demanda ainda, para completar o quadro, certos tipos de saber, o do técnico, o do especialista na área, que é veiculado por certo tipo de discurso, o da eficiência, da norma, sempre respaldado pelo fator "científico", isto é, o lugar institucional de onde ele pode falar é o lugar que nossa sociedade tem reservado à ciência, como autoridade máxima e como modelo e padrão pelo qual as demais atividades e práticas devem se guiar. A força de autoridade de um discurso baseado nos testes, na prova, na medida, aquilo que Foucault chamou de extração de verdade e circulação de discurso de verdade, sustentam e permitem a implantação de um discurso pedagógico no interior e no exterior do espaço escolar. A "pedagogização" do ensino na sociedade disciplinar e autocrática que reproduz os padrões epistemológicos do modelo representacionista, visa a comensuração, a verdade objetiva da metodologia única, que ensina uma ciência unidimensional, e que se baseia no exame, no teste empírico, na vigilância, na normalização.

A crítica e o rompimento deste modelo sugerem a possibilidade de construção de uma subjetividade nova numa escola que leve em conta os desafios da modernidade, que possa servir de anteparo à sociedade disciplinar, à tecnologização, à normalização, à massificação.

Daí um enorme desafio: como despedagogizar a escola? Deve-se começar por criticar o discurso pedagogizador da eficiência, discurso típico da sociedade técnico-científica, em que o próprio desejo de emancipação foi obliterado em proveito do domínio técnico, cego para a responsabilidade social e política da educação. O modo como somos educados, isto é, treinados, tem tido resultados catastróficos. Pensemos, por exemplo, na devastação da natureza, na ausência de políticas científicas voltadas para pesquisa de produtos adaptados às condições de mercados de 3º mundo, na completa ausência de investimento num desenvolvimento cujo estilo pudesse dar conta das diferenças sociais, e não ampliá-las como vem acontecendo. A *paideia* foi definitivamente varrida do mapa.

É preciso pensar logo em propostas capazes de vencer esses problemas pela educação e pensar, ao mesmo tempo, num modo de educar que, sem perder de vista o papel da escola como lugar de aprendizagem (profissões, ofícios, habilidades, excelência de ensino completo) possa fazer da escola/educação a plataforma de mudanças, e a primeira mudança decorrerá de análises históricas de nossa realidade e pensar no tipo de saber que desejamos para nós. Evitar que o discurso técnico penetre o desejo dos homens de pensar com sua própria cabeça, andar com seus próprios pés, ou seja, aquilo que Kant mostrou ser imprescindível: homens educados, livres de tutela, exercendo o discurso publicamente, portanto, criteriosamente. É o que Foucault chamou de atos éticos de liberdade, num novo tipo de subjetividade, naquilo que Habermas chamou de homens capazes de linguagem e de ação.

3. Habermas: educação como emancipação

A nosso ver a *Erklärung*, o esclarecimento, é o ponto de junção entre a crítica de Foucault à sociedade disciplinar e a proposta de Habermas. Sua teoria da ação comunicativa vem somar-se às sugestões do pragmatismo, abrindo outra vertente crítica. Ao mesmo tempo que os pressupostos do entendimento lingüístico podem evitar danos da invasão do sistema sobre o mundo da vida, a educação prepara pessoas aptas ao uso transformador que a razão comunicativa, ideal factível na sociedade moderna, enseja. A razão esclarecida deve poder barrar a invasão do meio técnico e estratégico tanto do mercado, como do poder do Estado, no meio das vivências, isto é, impedir a colonização do mundo da vida. Entender que a globalização é um processo de marcha inevitável, entender que o sistema econômico dispõe de uma força até há pouco tempo desconhecida, que é a de arrasar economias, que a política tem sido ameaçadora, terror e império se defrontam, é mostrar que as ações que visam ao sucesso, as ações que Habermas chama de estratégicas, estão aí, não podem ser eliminadas pelo sonho da revolução, que se mostrou, afi-

nal, um pesadelo. A fim de manter diferenciados ambos os lados, o do mundo da vida com as ações comunicativas e o do sistema que é igual a dinheiro + poder, com suas ações estratégicas, a primeira exigência é a de compreensão histórica, de análise adequada do modo como a modernidade tem desenvolvido suas forças. Mas é preciso mais, pois talvez não bastem os anteparos para evitar que as forças da tradição, da cultura, que as bases de convivência entre os homens, a educação, o desenvolvimento de personalidades éticas, coerentes, coesas -, sejam colonizadas. Será necessário que as forças, renovadas pela educação e pela crítica histórica, principalmente através de dois meios essenciais, a democracia e o direito, exerçam um papel ativo e não de simples defesa ou barreira. As práticas democráticas e as atividades legitimadas pelo direito devem poder impor-se, atuar realmente no meio do mercado e do Estado.

Isto se fará por fóruns internacionais legitimados e com base na cooperação democrática entre as nações. O que é bem difícil, mas seria impossível se não houvesse meios, ainda que esses meios estejam, neste nosso momento histórico, enfraquecidos.

Daí entendermos que o pragmatismo formal, à la Hegel, que é o pragmatismo de Habermas, sugere um caminho interessante e produtivo. Especialmente com sua proposta de que a racionalidade comunicativa serve aos propósitos de emancipação de cidadãos educados.

Este meio tem sido bastante explorado por filosofias da educação de diversos matizes. Contrapor racionalidade comunicativa, ensejando um procedimento adequado aos propósitos legítimos para a educação e para o processo de aprendizagem propriamente dito de um lado -, e de outro lado, barrar a pedagogização que é efeito direto da racionalidade estratégica, é grosso modo, a proposta de Habermas. Trata-se de uma **nova racionalidade**, entendida como disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação, de trocas lingüísticas intersubjetivas, e não mais a relação consciência/mundo.

A racionalidade comunicativa faz valer na educação os pressupostos de validade criticáveis. Não há entendimento se não houver pessoas dispostas e educadas para entrar em um acordo motivado, que visa a um consenso passível de crítica. Há certas condições indispensáveis, formais, que transcendem o contexto, o meramente local, para que a ação comunicativa se efetive: são elas os pressupostos de validade criticáveis, que permitem aos participantes da comunicação entenderem-se entre si acerca de algo no mundo.

As ações sociais concretas são de dois tipos: as ações comunicativas, que integram, socializam, e as ações estratégicas, que têm em vista fins, intervenção no mundo, com êxito. Estas se ligam a uma racionalidade cognitivo-instrumental, capaz de manipular informações e adaptar-se a situações. O **uso instrumental** da linguagem pressupõe o mundo como a soma de tudo o que é caso, suas ocorrências, e o falante comporta-se racionalmente com relação

aos estados de coisa existentes. Aquele que age (ator) influencia outro, cada qual visa ao sucesso de seus próprios objetivos, e a cooperação só existe quando esta se encaixa em seus cálculos. Já o **uso comunicativo** demanda exclusivamente a linguagem; se um ato de fala determina-se pela orientação para o sucesso, para a intervenção eficaz no mundo empírico, já se trata do **agir estratégico**, no qual a força argumentativa e consensual da linguagem não é utilizada, vale a influência dos atores uns sobre os outros. Em outras palavras, o uso estratégico não gera acordo, pois um acordo jamais pode ser imposto.

A racionalidade orientada para um fim aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes; ao passo que a racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões. (...) a racionalidade orientada para um fim e a racionalidade orientada para o entendimento não são intercambiáveis (HABERMAS, 1990, 70).

O saber proposicional que vem embutido em atos de fala, nos quais se visa ao consenso, não é utilizado para influenciar, ameaçar, mas alcançar acordo com respeito à verdade objetiva. Não se limita à representação pura e simples do real, mas também não é uma racionalidade local, pois aquele saber requer idealizações que transcendem o contexto. São as chamadas pretensões de validade criticáveis, garantia de que o entendimento seja universal, isto é, gerador de consenso, entre todos os envolvidos na ação comunicativa, o que demanda que os participantes superem sua subjetividade inicial, podendo assim obter validade de verdade acerca do que dizem, a pretensão de entenderem-se acerca de algo no/do mundo, levando também em conta o contexto de suas falas. Sem certos requisitos pragmático-formais, o dito perde valor de dito, perde sua força **ilocucionária**. O mundo deve poder ser objetivado, considerado como objetivo por pontos de vista sustentados argumentativamente, compartilhados intersubjetivamente e não por mero teste empírico. Habermas trabalha com o paradigma da virada pragmática e não mais com o paradigma representacionista. Neste sentido, valem os falantes e sua situação, a negociação argumentativa e não um mundo exterior retratado pelas proposições e constatado empiricamente. Para um enunciado ser formulado e compreendido é preciso que seja semanticamente válido, mas ao ser dito, o que o torna efetivo são certos pressupostos formais do discurso, que são de natureza pragmática, isto é, envolvem falantes em situação, dizendo algo a respeito do mundo, por meio de atos de fala com valor ilocucionário. Numa afirmação, por exemplo, afirma-se uma proposição, um estado de coisas é trazido à tona: é o pressuposto de validade criticável da verdade; além disso, há condições normativas, expectativas sociais se cumprem: é o pressuposto de validade

críticável da normatividade; finalmente, falante e ouvinte encontram-se em situação de confiança mútua. Temos aqui o paradigma da intersubjetividade, no qual sujeitos trocam atos de fala entre si e visam ao mundo sob a perspectiva objetivante, que não se reduz nem ao significado, nem à atribuição de valor de verdade às proposições, mas é fruto de uma espécie de negociação bem fundamentada, ou seja, a argumentação.

Há um mundo **visado objetivamente**; um mundo **social de normas** no qual expectativas de comportamento são cumpridas; um mundo das **vivências pessoais**. Estes mundos só podem ser integrados pela ação comunicativa, a única que supõe **entendimento**. Diz Habermas

Só o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento (...) em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado representado pelo mundo da vida, simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos (1987, 138).

A prática da intersubjetividade, produtora de sujeitos capazes de linguagem e de ação, com opinião e vontade formadas de modo a possibilitar liberdade comunicativa, calcada em razões e argumentações justificadas, legítimas, são os pressupostos de qualquer sociedade democrática, essenciais à educação.

As práticas educacionais, ao produzirem indivíduos mais livres, autônomos, e não autômatos, capazes de avaliar seus atos à luz dos acontecimentos, à luz das normas sociais legítimas e legitimadas em processos jurídicos, políticos, usando suas próprias cabeças, e tendo propósitos sinceros e abertos à crítica, são fundamentais para as práticas educacionais. E estas representam o solo de germinação da ação comunicativa. A importância extrema da educação decorre de ela servir como anteparo à tecnicização, à colonização do mundo da vida pelo sistema, mas também deve servir para intervir no meio dinheiro e poder, de modo a enfrentá-los pela democracia e pelo direito. Democracia e direito são meios legítimos, porque passaram pela discussão, pela racionalidade comunicativa. E esta recebe seu maior impulso e desenvolvimento pela educação, se e apenas se, nela houver compromisso com as esferas sociais e culturais. As colunas em que a ação comunicativa se sustenta são: a) cultura requerendo trocas comunicativas calcadas em conhecimento das situações, portanto, pessoas bem informadas, preparadas; b) normas sociais em que ética e direito funcionem e sejam respeitados; c) personalidades educadas, que possam pensar com sua própria cabeça e andar com suas próprias pernas, isto é, emancipadas e autônomas, o que se obtém pela educação e não pela pedagogização.

O discurso argumentativo no terreno educacional toma como tema

um problema, estuda-o quanto à verdade objetivadora, avalia se atende ou não a normas, se é conduzido por personalidades íntegras, e se não sofre pressões e nem injunções estratégicas, pressionado pelas forças do mercado e do Estado burocratizado, que forçam à acomodação. O discurso educacional é aquele que adota atitudes hipotéticas, ensaia, propõe, e também deve levar em conta se o ponto de vista de seu oponente está ou não correto, por meio de exposição de razões e não pela imposição de pontos de vista.

É típico da racionalidade argumentativa aprender com os erros, pois um discurso com pretensões de validade criticáveis é fundamental nos processos de aprendizagem em que se adquire conhecimentos teóricos, visão moral, ampliação da linguagem, capacidade auto-avaliadora, superação de auto-enganos, de ideologizações e de dificuldades de compreensão. No ideal de fala argumentativa que visa ao entendimento, é preciso haver uma simetria, quer dizer, é preciso que haja para todos os participantes condições o mais próximo possível de serem iguais. Evidentemente obstáculos sociais e econômicos dificultam e até impedem a comunicação. Daí o papel da educação ser, principalmente no caso do Brasil, absolutamente crucial.

Essas análises todas se pautam pelo propósito de evitar-se ao máximo a pedagogização da escola, de modo que esta possa vir a ser o lugar privilegiado para a construção de sujeitos capazes de compreender, transformar, agir no mundo, levar em conta múltiplos fatores, avaliar situações sob diferentes prismas, exercer discursos validáveis, legítimos, em outras palavras, éticos.

A bagagem cognitivo-instrumental decorre de informação em termos de conhecimento e de saber fazer técnico, instrumental, que dota as ações e decisões de eficiência, pois essa racionalidade permanece muito ligada a um contexto local. Mas ela requer que se possa ainda aprender com os erros, argumentar por meio de razões, de embasamento crítico e teórico, quer dizer, com fundamentação. “O conceito de **fundamentação** vai intimamente ligado ao de **aprendizagem**. Também na aprendizagem a argumentação desempenha um papel importante” (1988, 37), afirma Habermas. A criança e o jovem aprendem padrões de valor em sua cultura, podendo refletir sobre eles, interpretando suas necessidades; deve também poder refletir sobre si mesmo, suas ilusões e auto-enganos; sua linguagem, seu modo de expressar-se deve ser compreensível, adequado e passível de interpretação, de explicação. Mas estas condições não vêm soltas, e sim interligadas pelos processos discursivos da argumentação, da racionalidade comunicativa. Esta requer situações ideais de fala, tais como a simetria acima mencionada, quer dizer, é preciso trazer um número expressivo de pessoas capazes de argumentação séria, veraz, fundamentada, cuja única coação é a busca pelo melhor argumento. A isto Habermas chama de “busca cooperativa da verdade”. Problematizar, mostrar que deve sempre ser possível examinar as razões, resulta em argumentos convincentes, não impostos, de modo que haja um reconhecimento

intersubjetivo dos pressupostos que tornam um ato de fala válido e suscetível de crítica, formando um fundo de saber comum. É importante frisar que estes saberes de fundo que a cultura armazena e modifica servem a uma conversação que não cessa. Assim como educar-se para esta tarefa não cessa.

Esse ideal só é realizável mediante de uma nova racionalidade, na qual funciona uma linguagem e uma concepção de educação e sociedade de cunho pragmatista. Ao contrário do que se costuma pensar, os propósitos do estilo pragmatista, seja ele o formal de Habermas, ou o neopragmatismo epistemológico de Rorty, ou o pragmatismo discursivo de Foucault, não enveredam pelo relativismo, nem pelo cálculo utilitarista. Sua medida de valor não é a eficiência, a resposta pronta, calculada, mas o dizer situado, capaz de analisar e enfrentar a diversidade das situações pela compreensão, pela leitura e detecção dos múltiplos fatores que estão envolvidos na situação de aprendizagem. Aprender significa expandir sempre, alargar horizontes, mostrar novos meios que os modos humanos de agir podem usar, retirar conseqüências, fazer bom uso.

Habermas faz pesadas exigências de situações ideais, e as condições que encontramos para realizá-la são pesadas, difíceis: uma educação completa, num mundo da vida (sociedade, cultura e personalidade) com suas estruturas atuantes e intactas.

Assim, a pergunta sobre como conduzir à educação pela racionalidade comunicativa acaba por gerar certos impasses, quando nos voltamos para a situação em que a educação se encontra, especialmente no nosso país. Como Habermas supõe que a ação estratégica, aquela que visa ao interesse, sucesso nos setores políticos e econômicos, é incompatível com a ação comunicativa (elas não são intercambiáveis), a escola que prepara para o mercado é uma escola estratégica, portanto, não educa?

E mais, há quem defenda que uma maneira rápida e eficaz de sairmos de nossas condições de diferença social, lento desenvolvimento econômico, falta de competitividade de nossos produtos, seja um maior investimento em ciência e criação de tecnologia, e que uma escola alimentada por estes anseios seja uma escola voltada exclusivamente para a profissionalização, portanto, para a técnica (ensino técnico).

Evidentemente, Habermas não visa ao ensino profissionalizante em sua crítica da modernidade, mesmo porque não é possível que alguém sem preparo esmerado possa argumentar, possa criticar! Então, o que seria para Habermas a escola colonizada pelo sistema? Trata-se da escola que abandona a tarefa da educação, ou que talvez nem saiba como realizar a tarefa educativa, e **restringe-se** à reprodução de conhecimentos prontos, adquiríveis como se adquire um produto, vendáveis, como se vende um produto. Trata-se da escola pedagogizada como mostra a análise de Foucault, aquela que prepondera na sociedade disciplinar, uma vez que na sociedade disciplinar o interesse técnico, de saber/poder, restrito aos aspectos normalizadores, se impõe.

Porém, Habermas, como dissemos, faz exigências pesadas para a educação, talvez difíceis de alcançar num mundo quase que inteiramente colonizado pelo poder e pelo mercado. A viga mestra para Habermas é manter diferenciado mundo da vida, onde se desenvolve a escola, que educa a personalidade, da escola limitada a instruir, depositar informações, que são objetivos que visam exclusivamente ao sucesso, voltados para o mercado. Mas como evitar a escola pedagogizadora se ciência e técnica devem ser nela ensinadas e a sociedade se tornou dominada pelo discurso da ciência e da técnica?

Temos que introduzir na filosofia da educação um outro parâmetro de análise, que, ao mesmo tempo, leve em conta as críticas e as propostas feitas por Habermas em sua teoria da ação comunicativa, mas que dê um passo adiante. O desafio do avanço tecnológico em países como o Brasil é crucial. É preciso atribuir à educação uma tarefa mais próxima da realidade dispar, impessoal, avassaladora de uma sociedade tecnicizada de primeiro mundo, que convive com uma sociedade em que uma grande parte de sua população se encontra inteiramente marginalizada. A tecnologia e a ciência devem poder funcionar, e bem, mas não isoladamente, a ponto de exigir uma escola voltada exclusivamente para reproduzir um mercado já de si estiolado pela competição de nações bem avançadas em termos de ciência e de tecnologia. No Brasil, as políticas educacionais e de pesquisa precisam dar passos de gigante sem descurar da educação inclusiva, que possa ampliar o contingente de escolarizados, não apenas em número, mas sim habilitando com qualidade pessoas capazes, responsáveis, autônomas, realizadoras, atuantes. Educar, enfim, é uma tarefa estratégica, vital, imprescindível e urgente para nosso país. Portanto, vencer rapidamente nossas desvantagens com relação aos países mais adiantados tanto com relação à ciência e tecnologia, políticas de desenvolvimento e qualificação, quanto com relação à sofrível situação da escola como meio de inclusão social, cultural, econômico.

Neste sentido, holismo e incomensurabilidade podem ser os conceitos-chave para propostas mais compatíveis com aquelas urgências e desafios.

4. Ampliando perspectivas

Dewey não propõe um diálogo universal nem uma intersubjetividade imunizada pela racionalidade comunicativa, argumentativa. Sua proposta é mais modesta e eficiente, a nosso ver, especialmente levando em conta a realidade brasileira, que, por ser complexa, não cabe em um modelo único, em uma racionalidade única. Wittgenstein e também Rorty poderiam ser os inspiradores deste modelo, pois que ambos vão na esteira do pragmatismo, mas não do pragmatismo formal de Habermas. Suas propostas permitem denunciar a visão de que verdade é uma questão de comensuração, de critério

único, de método; de que educação se resume em treino e aproveitamento de técnicas, em legislações salvíficas, de que educar é instilar um único discurso supostamente capaz de crítica total, como se fosse possível nas sociedades complexas em que vivemos a adoção de modelos redentores, crítico-revolucionários, nos quais vêm embutidas ideologias ingênuas.

Desta forma, interesse técnico e interesse emancipatório devem vir juntos, **não** precisa haver uma **separação** entre qualificação para o trabalho e pessoas pensantes, atuantes.

Nesta base se erguem e se efetivam conhecimentos e habilidades, nesta base qualificar para o trabalho não é incompatível com qualificar para atuar, transformar, compreender, mas devem ser, isto sim, atividades complementares, interdependentes.

A nova epistemologia de teor pragmatista não-formal estimula as práticas educacionais em e para sociedades mais livres, mais autônomas, capazes de auto-avaliação permanente para a correção de rumos, aptas a propostas feitas na medida das necessidades humanas básicas, prontas para atender demandas sociais, culturais, econômicas e éticas da modernidade.

Tomando-se o quadro histórico da educação no Brasil, os desafios são imensos, porém, contornáveis mediante políticas educacionais adequadas. O maior obstáculo para as políticas educacionais renovadoras é a herança de uma escola que instituiu o que chamamos de propostas pedagogizantes. Tem-se investido muito mais no modelo pedagogizante, da uniformização, da aptidão e do treino técnico, da prontidão. Isso tem sido um empecilho para a escola tomar seu justo e apropriado lugar na sociedade, qual seja, o de possibilitar a transformação social pela educação, por meio de uma revolução na educação. Revolucionar na educação depende da construção de sujeitos capazes e não apenas capacitados, autônomos e não apenas treinados, qualificados para a ação e não apenas para o exercício, a repetição. A vida completa inclui o ideal factível de sociedades e homens mais livres, educados pela democracia, que é o espaço da discussão, do discurso, da responsabilidade social e política, numa educação ela própria democrática. Atende aqueles que precisam de educação básica para conhecer, compreender, mas também para atuar, transformar. A educação como construção e não como reprodução, educação na qual a velha *techné* dos gregos não funciona sem a sabedoria. Esta por sua vez é vazia, retórica, empolada, se não souber fazer. Holismo significa vida completa, adaptável. Aquele capaz de fazer é também capaz de tomar decisões, avaliar. Aquele capaz de compreender é também aquele capaz de saber usar. Aluno preparado é aluno municiado para múltiplas habilidades e capacidades, que deve aprender e saber como distender, aplicar esse aprendizado, sempre em função de contextos locais, de nossa realidade. A revolução pela educação deve poder realizar o ideal da *paideia*, o do saber (sabedoria) fazer (*techné*).

Referências

ARAUJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia, entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1998.

RORTY, Richard. **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton University, 1980.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Recebido em: 6/9/02
Aprovado em: 4/11/02