

Teoria Crítica e Educação*

JUAN RUZ**

(Tradução de *Philippe Humblé* e
Walter Carlos Costa)

RESUMO

M. Horkheimer e T. W. Adorno desenvolveram, junto com Marcuse e outros, uma revisão do pensamento de Marx que desembocou na chamada "teoria crítica da sociedade" da Escola de Frankfurt. Horkheimer, na direção do grupo, foi fundamentalmente criticado. Por um lado, criticou-se nele um certo pessimismo e resignação, por outro, uma certa repetição idealista e ideologizada da teoria. Jürgen Habermas, herdeiro reconhecido da Escola, conseguiu reconstituir a teoria crítica de uma dupla dimensão: como uma teoria da comunicação e como uma teoria epistemológica. Por ambos lados, Habermas representa um nível teórico mais maduro que o de seus predecessores. Daí que tenhamos buscado prolongar e projetar suas posições com certas teorias e práticas educacionais. Nosso trabalho tomou, pois, uma dupla direção. Primeiro, buscamos colocar a relação pedagógica à luz de certas aquisições da competência comunicacional. Segundo, tentamos encontrar as condições nas quais a pedagogia poderia fazer parte das chamadas ciências críticas. Em ambas direções, buscamos elementos para uma refundação da teoria pedagógica.

Neste artigo pretendemos apresentar um ensaio de reflexão filosófica sobre a pedagogia como prática e teoria da educação a partir da teoria crítica tal como ela foi elaborada por duas gerações da Escola de Frankfurt, representada por seus dois líderes, M. Horkheimer e J. Habermas.

Esta reflexão foi levada a cabo independentemente de certos prolongamentos realizados no mesmo sentido na Alemanha. Até o momen-

* Este artigo é uma síntese da tese de doutorado elaborada sob a orientação do Professor C. C. DE Keyser e defendida em maio de 1982 na Katholieke Universiteit Leuven, de Leuven, Bélgica.

** Professor de Ciências da Educação em Santiago, Chile.

to, ao que nos consta, tal não aconteceu na literatura em língua romântica. Tentamos explicar mais amplamente e, sobretudo, prolongar a teoria crítica no domínio específico da educação mas apoiando-nos numa experiência pessoal da realidade pedagógica e em confronto com certas tentativas de sistematização de práticas pedagógicas cujos pressupostos nos pareceram suscetíveis de servir a essa transposição. Chegamos, assim, a uma concepção crítica da educação e a um programa pedagógico cuja elaboração detalhada é uma tarefa que encetaremos num futuro próximo.

Nossa contribuição atual compreende três aspectos. No primeiro, nos propomos a captar, em Horkheimer, a linha central que passa por uma crítica da “teoria tradicional” e se esforça por elaborar uma nova teoria, chamada teoria crítica. No segundo, trata-se de localizar os impasses e mostrar como Habermas, num nível mais maduro da teoria, consegue relançar a teoria crítica através do “desenvolvimento de uma dimensão interacional que visa a formação (*Bildung*)” e através de uma crítica material da ciência que reveste a forma de um programa epistemológico.

Quanto ao terceiro aspecto, nós nos propomos fazer aparecer, no plano da problemática da educação, as duas grandes linhas encontradas em Habermas, ou seja, a de uma teoria da comunicação que se projeta sobre aspectos próprios da relação pedagógica e de uma teoria da ciência que se projeta sobre uma concepção crítica da pedagogia enquanto ciência.

A TEORIA CRÍTICA ORIGINAL: HORKHEIMER

A teoria crítica da Escola de Frankfurt se constituiu no correr dos anos 30. Tal como foi concebida por Horkheimer, seu fundador, como também por Marcuse, Adorno e outros, a teoria crítica se definiu pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à idéia da emancipação; esta é sua vertente principal. Mas em que a teoria crítica pode participar de um tal projeto de racionalização? É enquanto “produtora de consciência” que a teoria crítica espera participar de “uma prática emancipadora/racionalizante”.

Explicuemo-nos, em primeiro lugar, sobre esta dupla ruptura epistemológica e filosófica. Quanto à ruptura epistemológica, Horkheimer visa a teoria da ciência constituída a partir da tradição cartesiana, que ele denomina teoria tradicional. A teoria tradicional é caracterizada aqui como um conjunto de proposições (relativas a um determinado domínio de conhecimento) cuja coerência é assegurada pelo fato de que algumas são deduzidas logicamente de todas as outras; coerência e não contradição são as duas condições fundamentais de todo sistema teórico. A teoria tradicional é também caracterizada pelo fato de que parece estar posta como um absoluto que se apóia sobre a imanência do processo científico (fatores lógicos e metodológicos), fora ou ao lado da história. A ciência comporta um desprezo tanto pela gênese social dos problemas como pelas situações reais em que ela é utilizada. No fundo, o que Horkheimer condena na ciência é sua incapacidade de refletir sobre si mesma. Afinal de contas, o cientista tradicional trabalha com uma separação estrita do sujeito e do objeto, ou seja, o objeto de que se ocupa o cientista tradicional fica completamente fora do campo de sua teoria. Ora, os processos que se desenvolvem a nível dos objetos são transcendententes à teoria e sua independência em relação a ela é um fator de sua necessidade que temos de aceitar como uma fatalidade. Isso no que se refere a alguns dos grandes traços característicos da teoria tradicional. Ao anterior Horkheimer oporá certos postulados críticos fundados a partir da crítica da economia política feita por Marx. Deste modo ele restitui, por exemplo, o conceito de necessidade ligado aos fatos: na medida em que o sujeito não se isola enquanto sujeito que pensa as lutas sociais de que participa, a noção de necessidade toma também o sentido de “aquilo que os homens querem”, de “o acontecimento dominado pela razão”. Assim, segundo Horkheimer, o valor de uma teoria é dado pela “ligação que ela mantém com os problemas que, em um determinado momento histórico, as forças sociais progressistas tentam resolver” (1). Quanto à ruptura filosófica, ele ataca o sistema racionalista metafísico e particularmente o Idealismo Alemão. Horkheimer se afasta de qualquer pretensão à autonomia e ao fechamento nos sistemas teóricos: a imagem que o idealismo se faz do mundo é concebida não para levar em si a marca dos homens socializados que a produziram, escreve ele, mas para ser um mero espelho de ordens eternas. (2) No Idealismo Alemão, Horkheimer visa o sistema teórico fechado e a própria noção de sistematicidade: a teoria crítica relaciona toda teoria ao exterior que a anima sem que este o perceba e designa este exterior

como histórico; deste modo, ela é essencialmente crítica em relação a todo projeto de sistematização. Isto pode explicar a dupla ruptura epistemológica e filosófica a que aludimos: dos dois lados o que a teoria crítica busca é fazer compreender, em relação a toda teoria, o interesse social e material “que a anima e a determina”.

Isso no que se refere às rupturas com a tradição. Vejamos agora um outro aspecto chave que define a teoria crítica: suas afirmações relacionando razão e emancipação. Com isso entendemos a vontade de racionalização do real ou, dito de outra maneira, a relação entre razão e práxis enquanto sua linha principal. Segundo Horkheimer as contradições fundamentais — como a que opõe os homens uns aos outros em vez de que organizem seu próprio trabalho segundo uma vontade comum; ou o fato de que eles caíam na miséria e na destruição em vez de utilizar, para sua felicidade, as capacidades sociais extraordinariamente multiplicadas — todas essas contradições revelam “sob a forma de uma necessidade lógica” o que é próprio da sociedade atual. Seria, portanto, completamente sem sentido “pensar que os mecanismos de uma sociedade futura poderiam ser deduzidos segundo os mesmos princípios e com a mesma necessidade que as linhas de evolução da sociedade atual”(3) É aqui que a teoria crítica faz entrar a razão liberadora em um projeto de racionalização teórica e prática que se quer materialista: “ela interpreta como produto humano o material de fatos aparentemente irreduzível a que o especialista é obrigado a se restringir.”⁽⁴⁾ Contrariamente à teoria tradicional, segundo a qual a constituição do saber e de seu objeto não é senão o resultado, no interior de uma sociedade tal como existe, de uma convicção que se justapõe a outras e que pode facilmente existir sem nunca colocar-se a questão das finalidades e das tendências nas quais ela está implicada; contrariamente a essa concepção, a teoria crítica constitui suas categorias ao longo das diferentes fases de seu desenvolvimento e “se orienta muito conscientemente em função do interesse que apresenta para os homens a organização de sua atividade segundo a razão e sua tarefa principal é precisamente a de elucidar e legitimar este interesse”. (5) A organização racional da sociedade é, portanto, o objetivo de uma atividade teórico-prática que pode ser entendida como liberação através da racionalização.

Enfim, devemos nos perguntar como a teoria crítica de Horkheimer participa da realização desta tarefa e, portanto, como ela assume a relação entre a teoria e a práxis. Para a Escola de Frankfurt há sempre

dois pólos: razão e práxis; no entanto, é a razão que vence sempre e pode-se dizer, sem hesitação, que a práxis só é justa na dimensão e no quadro de uma sociedade que está se tornando racional. Marcuse pôde escrever o seguinte: “a teoria manterá a verdade mesmo que a prática revolucionária se desvie do bom caminho. A prática segue a verdade e não o contrário.” (6) O papel da teoria nos parece, pois, claro: é enquanto “produtora de consciência” que a teoria crítica participa da “prática emancipadora/racionalizante”. O estatuto da relação entre a teoria e a prática é indireto mas claro: uma teoria capaz de revelar as contradições existentes em uma “situação histórica concreta” age “como fator de estímulo e mudança no interior da mesma”(7); ela suscita indiretamente a prática liberadora.

Mas os diversos aspectos tratados até aqui devem se inserir no quadro maior da teoria crítica de Horkheimer: sua luta em favor da razão. Esta luta se expressa tanto como defesa quanto como ataque à razão. De um lado, a razão é defendida contra todo irracionalismo, mas de uma maneira especial contra os irracionistas e vulgarizadores do Século XX (Scheler, Spengler, Jünger) que, da mesma forma que os *Lebensphilosophen* do Século XIX (Bergson, Simmel, Dilthey) tinham atacado também a razão. Por outro lado, a razão é atacada ou denunciada como a imposição de uma modalidade particular, a da razão subjetiva. Este ponto parece ser decisivo: a razão passou a significar comumente uma faculdade intelectual de coordenação. Ela “é a faculdade de classificação, inferência e dedução; é o funcionamento abstrato mecanismo do pensamento.” Ela se preocupa essencialmente com a relação entre os fins e os meios.

A responsabilidade maior do encerramento da razão em seu aspecto puramente subjetivo é atribuída por Horkheimer e Adorno à *Aufklärung*, este processo de desmistificação pretensamente liberador que Weber tinha denominado “desencantamento do mundo”. Na *Dialética da Razão* (9), por exemplo, o tema principal é mostrar que o Iluminismo, apesar de sua pretensão de superar a confusão mítica através da introdução da análise racional cedeu, de fato, a um novo mito, o de assimilar o pensamento à matemática. A nível epistemológico, o herdeiro natural do Iluminismo é o positivismo que identifica as ciências com os procedimentos físico-matemáticos e, em consequência, reclama a neutralidade da racionalidade científica. Na realidade, a neutralidade está implícita na escolha dos procedimentos. Como Marcuse descreveu

dois pólos: razão e práxis; no entanto, é a razão que vence sempre e pode-se dizer, sem hesitação, que a práxis só é justa na dimensão e no quadro de uma sociedade que está se tornando racional. Marcuse pôde escrever o seguinte: “a teoria manterá a verdade mesmo que a prática revolucionária se desvie do bom caminho. A prática segue a verdade e não o contrário.” (6) O papel da teoria nos parece, pois, claro: é enquanto “produtora de consciência” que a teoria crítica participa da “prática emancipadora/racionalizante”. O estatuto da relação entre a teoria e a prática é indireto mas claro: uma teoria capaz de revelar as contradições existentes em uma “situação histórica concreta” age “como fator de estímulo e mudança no interior da mesma”(7); ela suscita indiretamente a prática liberadora.

Mas os diversos aspectos tratados até aqui devem se inserir no quadro maior da teoria crítica de Horkheimer: sua luta em favor da razão. Esta luta se expressa tanto como defesa quanto como ataque à razão. De um lado, a razão é defendida contra todo irracionalismo, mas de uma maneira especial contra os irracionistas e vulgarizadores do Século XX (Scheler, Spengler, Jünger) que, da mesma forma que os *Lebensphilosophen* do Século XIX (Bergson, Simmel, Dilthey) tinham atacado também a razão. Por outro lado, a razão é atacada ou denunciada como a imposição de uma modalidade particular, a da razão subjetiva. Este ponto parece ser decisivo: a razão passou a significar comumente uma faculdade intelectual de coordenação. Ela “é a faculdade de classificação, inferência e dedução; é o funcionamento abstrato mecanismo do pensamento.” Ela se preocupa essencialmente com a relação entre os fins e os meios.

A responsabilidade maior do encerramento da razão em seu aspecto puramente subjetivo é atribuída por Horkheimer e Adorno à *Aufklärung*, este processo de desmistificação pretensamente liberador que Weber tinha denominado “desencantamento do mundo”. Na *Dialética da Razão* (9), por exemplo, o tema principal é mostrar que o Iluminismo, apesar de sua pretensão de superar a confusão mítica através da introdução da análise racional cedeu, de fato, a um novo mito, o de assimilar o pensamento à matemática. A nível epistemológico, o herdeiro natural do Iluminismo é o positivismo que identifica as ciências com os procedimentos físico-matemáticos e, em consequência, reclama a neutralidade da racionalidade científica. Na realidade, a neutralidade está implícita na escolha dos procedimentos. Como Marcuse descreveu

posteriormente: “Quando se explicou a natureza em termos de quantidade, foi-se levado a explicá-la em termos de estruturas matemáticas; assim, operou-se uma distinção entre a realidade e os “fins inerentes” e, em consequência, entre o verdadeiro e o bem, entre a ciência e a ética.” (10) Os valores não têm nada a ver com a racionalidade científica. Os valores podem ter uma maior dignidade mas eles não são reais e, portanto, “contam pouco nos negócios da vida”. A racionalidade científica se identifica com a própria realidade.

Com a instalação da razão instrumental ou subjetiva como ciência e tecnologia, o pensar se tornou um mero mecanismo coercitivo face a uma natureza concebida como matéria de controle e organização. Esta natureza tornou-se, por sua vez, instrumentalidade *per se* porque ela tende a todos os objetivos e a todos os fins. Daí deriva uma das teses chave da Escola de Frankfurt, ou seja, que a dominação sobre a natureza levou à dominação sobre o homem. Este projeto de dominação se inscreveria na racionalidade científica: para Horkheimer e Adorno “o industrialismo transforma a alma do homem em coisa” (11) e para Marcuse “a ciência, devido a seu método e seus conceitos, fez o projeto de um universo no qual a dominação sobre a natureza permaneceu ligada à dominação sobre o homem”. (12) Uma outra tese chave de Horkheimer, ligada, de certa maneira, a esta consiste em colocar entre a razão subjetiva e a objetiva um terceiro termo do racional. Esta razão deveria ter um conteúdo próprio já que dar à organização social uma estrutura verdadeiramente racional é humanizar, produzir a felicidade, fazer chegar a justiça e a liberdade. Tal razão não se define a não ser negativamente em relação às duas figuras antitéticas da razão subjetiva e objetiva, ao mesmo tempo em que aparece como sua síntese. Com efeito, ela deve ser “englobante” como quer a razão objetiva e definir as tarefas para a prática mas evitando cair no idealismo; por outro lado, ela deve tomar em consideração as ciências particulares sem se tornar instrumental. A dialética materialista dita “aberta” seria o instrumento que permitiria abrir a via para a instalação desta razão. Esta dialética visa o controle racional do real mas ela está consciente de “que a realidade objetiva não pode jamais ser reduzida ao pensamento, que a identidade não será jamais atingida e que haverá sempre, portanto, um exterior.” Daí que “a tensão entre o conceito e o objeto sendo colocada como insuperável, a ciência se torna a tentação incessante, mas infinita, de superá-la.” (13)

IMPASSES: CONTINUIDADE E RUPTURA DA TEORIA CRÍTICA POR HABERMAS

Dois tipos de crítica se opuseram, no entanto, fortemente e com certa razão, à teoria crítica de Horkheimer. A primeira visa o pessimismo mais ou menos radical de que a teoria crítica seria portadora; este pessimismo desembocaria numa clara resignação. A segunda crítica visa mais as insuficiências a nível dos fundamentos. Em nosso entender, um exemplo do primeiro tipo é dado pela crítica de Ferry e Renaut em sua apresentação à edição francesa da Teoria Crítica de Max Horkheimer. Segundo estes autores, a teoria crítica de Horkheimer não consegue dispensar um mínimo de idealismo quando afirma que “o objetivo de uma sociedade segundo a razão está realmente inscrito no espírito de todo homem” (14) ou quando ele define a verdade como adequação no sentido de que “as formas dialéticas do movimento do pensamento se revelam ser as mesmas que as da realidade”. (15) Estas dificuldades teóricas se encontram também na filosofia prática, por exemplo, quando ele é levado a sustentar que “o fato de obrigar certas camadas atrasadas da cidade e do campo a aprender a reprimir seus interesses estreitamente privados pode ser uma cura que, mesmo em outras condições, seria inevitável.” (16) Como não ver nisso a introdução do universal e sua autoridade sobre o particular sensível? É, de fato, uma tal posição de ambigüidade face ao idealismo que torna compreensível a diferença entre a teoria crítica “de ontem” (a dos anos 30) e a “de hoje” (começo dos anos 70). Com efeito, pode-se ler nos últimos escritos de Horkheimer, por exemplo, que a racionalização não está para ser produzida mas que está ligada a uma tendência imanente ao desenvolvimento da humanidade” (17) e que esta racionalização inelutável não é emancipadora mas escravizadora porque o progresso “se paga com coisas negativas e espantosas”. (18) Por isso fomos levados a reconhecer, com Ferry e Renaut, o impasse do pessimismo mais ou menos radical de que é portador, afinal de contas, a teoria crítica de Horkheimer.

O outro tipo de crítica visa certas insuficiências a nível dos fundamentos. Um exemplo dela é dado pela crítica de R. Bubner que vê na teoria crítica “a flutuação vaga desprovida de fundamentos” que constitui, em seu entender, o perigo característico “do processo indefinido de reflexão própria da subjetividade da crítica da ideologia”. (19) Segundo Bubner, Marx, munido de sua atitude crítica adquire um “verdadeiro

saber das realidades concretas que constituem o mundo presente e a vida dos homens.” Sua crítica da economia política não se limita, argumenta Bubner, a desmontar e criticar teses presentes em Smith e Ricardo; ela pretende, em todo caso, ser uma ciência autêntica. E, na realidade, Marx o consegue. Mas precisamente nesse sentido não encontramos na teoria crítica de Horkheimer a certeza de uma ciência que desvele as leis econômicas da sociedade moderna. (20) O que, segundo Bubner, é necessário, dada a distância histórica ocorrida, o questionamento da crítica da economia política, a própria transformação do sistema capitalista e, sobretudo, o próprio fato de que a sociedade racional de homens livres ainda não chegou. Ou seja, já que não pode restaurar o rigor científico de uma crítica da economia política, a nova teoria crítica foi se refugiar em um processo indefinido da crítica da ideologia.

Isso no que se refere às críticas. Supomos que estes dois tipos de crítica, manifestamente representativos da corrente de discussão levantada face à primeira geração da Escola de Frankfurt (21) são assumidos por Habermas, seu continuador. De fato, ele fornece, em nossa opinião, indicações para os dois tipos: no que se refere ao primeiro seu argumento consiste em dizer que o pessimismo presente em Horkheimer e Adorno é o resultado de certos pressupostos teóricos tácita e incorretamente aceitos desde o princípio, principalmente em relação à dominação: quanto ao segundo, Habermas tentar construir um fundamento epistemológico e normativo para a teoria crítica. Em ambos os casos nos parece que Habermas representa um nível mais avançado ou mais maduro da reflexão crítica.

O pessimismo enquanto saída necessária da teoria crítica está ligado à tendência histórica da Razão que a *Aufklärung* representa. Esta tendência explica, para Horkheimer e Adorno, fenômenos tão diferentes como o fascismo europeu e a indústria cultural norte-americana. Apesar da esperança que esta tendência histórica suscitou ao tentar substituir o mito pela razão e pela conquista da natureza, a estratégia conceitual que aí se encontra se torna defeituosa pois “a dominação da natureza externa necessita da dominação da natureza interna”. (22) Lembremos o que se afirma em *A Dialética da Razão* no sentido de que a dominação da natureza implica na reificação do espírito: “O espírito subjetivo que faz a natureza perder sua alma não domina esta natureza privada de alma senão imitando sua rigidez, o próprio espírito tornado

alma que perde sua alma.” (23) O que provoca um resultado particularmente nefasto a nível das relações entre os homens: “Com a reificação do espírito, as relações entre os homens — e também as do homem com ele próprio — são como que enfeitiçadas. O indivíduo debilitado se torna o ponto de encontro das relações e dos comportamentos convencionais que são praticamente esperados dele.” (24)

A tese que explica o pessimismo presente na primeira geração da Escola de Frankfurt poderia ser formulada da seguinte maneira: na medida em que são criadas as pré-condições materiais para uma sociedade livre (principalmente a partir da segunda metade do século XX) as condições subjetivas necessárias à sua realização foram deformadas. Habermas rejeita esta tese como errônea porque fundada em uma filosofia, pelo menos implicitamente, monista. Segundo ele, mesmo havendo uma conexão estreita entre a dominação da natureza externa e da natureza interna, os dois processos não seguem a mesma lógica. Adorno e Horkheimer não fizeram uma distinção suficiente entre estes dois domínios e por isso chegaram a um impasse. Habermas corrige esta situação pela seguinte distinção: “Enquanto a lógica da racionalidade instrumental governa a dominação da natureza externa, a lógica da racionalidade comunicacional governa a da natureza interna.” (25) Isto significa que o domínio “do prático” enquanto domínio claramente diferenciado “do técnico” se submete à jurisdição da racionalidade da comunicação. Ou, para utilizar os termos de Habermas, “enquanto a validade das regras técnicas e das estratégias depende da validade de proposições empírica ou analiticamente verdadeiras, a das normas sociais é fundada apenas sobre a intersubjetividade da compreensão das intenções e ela é assegurada pelo reconhecimento das obrigações por todos.” (26)

Na medida em que Horkheimer e Adorno não distinguiram suficientemente entre a dominação da natureza externa e a dominação da natureza interna não dispuseram do aparato conceitual necessário para formular uma noção adequada de um eu emancipado. Eles concebem a dominação da natureza interna seguindo o modelo da racionalidade instrumental cujo *telos* próprio é a reificação: então, a formação do eu não pode ser senão o equivalente da reificação. No entanto, segundo Habermas, a emancipação só pode ser garantida devido ao próprio Eu.

Por outro lado, o que pode ser considerado como um passo à frente na teoria crítica de Habermas vem, com certeza, do quadro transcen-

dental” ou “quase transcendental” como ele o denomina) dos interesses de conhecimento. Assim, ele transportou “de maneira conseqüente”, como reconhece Bubner, “para as investigações epistemológicas e metodológicas o ponto de vista crítico da reflexão”. Através de uma reflexão teórica “sobre a história da espécie ou da evolução social”, ele tenta determinar o quadro categorial — instrumental e comunicacional — no qual se desenvolvem os modos fundamentais do conhecimento e da ação humana. Este exame considera as estruturas a priori do interesse presentes nas diferentes formas da ação e do conhecimento humano. Assim, para Habermas, “orientar-se em direção à disposição técnica das coisas, para uma intercompreensão na vida prática ou para a emancipação em relação à coerção natural — eis três atitudes que determinam, no caso, os três pontos de vista específicos em função dos quais nos é possível conceber a realidade como tal” (27). Eis, pois, os “limites transcendentais de toda concepção possível do mundo”. E ele acrescenta: “Se o conhecimento pudesse desvendar um dia o interesse inato que o comanda seria compreendendo que a mediação do sujeito e do objeto..., é inicialmente produzida por certos interesses. Pela reflexão o espírito pode tomar consciência deste fundamento de ordem natural cujo poder se manifesta até na lógica da investigação.” (28)

Partindo da crítica radical do conhecimento, e em especial da crítica do cientificismo, a teoria crítica de Habermas desemboca em um programa epistemológico como fundamento de uma teoria da sociedade.

As duas séries de razões, ou seja, a delimitação de um espaço e uma lógica apropriadas à comunicação, assim como a busca de um fundamento epistemológico para a teoria da sociedade devem corrigir os defeitos presentes na teoria crítica originária. Por isso é que aí vemos um movimento típico de continuidade/ruptura de Habermas em relação a seus predecessores. Em uma entrevista a um jornal francês a seguinte pergunta lhe foi formulada: Que temas o senhor desenvolveu em particular? Sua resposta: “Olhe o primeiro volume da *Revista de Investigação Social* (a primeira revista do Instituto). O senhor encontrará um artigo de Horkheimer sobre “ciência e crise”, um de Fromm sobre “psicanálise e ciência social” e estudos de Adorno e Löwenthal sobre a situação da música e da literatura modernas. Estas três questões nunca deixaram de me interessar.”(29) Ruptura na concepção teórica mas continuidade na temática. talvez seja esta a fórmula que permite caracterizar a posição de Habermas em relação a seus predecessores.

Dadas as duas séries de razões expostas acima gostaríamos de **centrar** nosso enfoque em uma tentativa de prolongamento da teoria crítica de Habermas sobre alguns aspectos da educação, em especial a **relação** pedagógica e também sobre alguns aspectos essencialmente **teóricos** referentes à própria concepção de uma pedagogia enquanto **ciência** crítica.

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

O que se pode chamar de desafio da emancipação é o horizonte das **grandes** teses de Habermas: o que se pode chamar de sociedade **cientificizada** (ou sociedade industrial avançada) é o contexto objetivo de sua **reflexão**. Segundo Habermas, chegamos a uma situação de confusão **entre** “poder técnico” e “poder prático”: a atividade racional em **relação** a um fim (*Zweckrational*), de caráter instrumental e estratégico, é **portadora** de um projeto de dominação, o da racionalidade **cientificizada**, e enquanto tal, prejudica a atividade comunicacional, quer dizer, o **espaço** do interacional e do prático.

As duas grandes teses de Habermas que se orientam no sentido de “colocar a prática em seu lugar” e preparar, assim, uma nova **convergência** entre o “complexo ciência-técnica” e a democracia na **perspectiva** da emancipação (30), podem ser resumidas da seguinte maneira:

- O desenvolvimento de uma dimensão interacional que visa a formação (*Bildung*) é o verdadeiro meio da emancipação;
- A idéia da emancipação é a única base normativa de uma teoria social com fins práticos.

A primeira tese desembocará em uma teoria da comunicação feita **com** a intenção de uma pragmática universal, ou seja, de uma lógica da **ação** e da comunicação entre os sujeitos capazes de agir e de falar. A **segunda** desembocará, a partir de uma crítica do cientificismo, em um **programa** epistemológico estreitamente ligado à teoria da sociedade. **Tentaremos** transportar a primeira tese a alguns aspectos próprios da **relação** e da prática pedagógicas: e a segunda, a algumas considerações **teóricas** referentes à pedagogia como ciência crítica da educação.

A. A competência comunicacional de Habermas e seu alcance pedagógico

Competência comunicacional não é o mesmo que competência lingüística. Esta última está em relação com o emprego da frase, de acordo com as regras da gramática — uma frase bem formada — e enquanto pretensão comunicacional só atualiza o que é inerente à estrutura da frase. Por sua vez, a competência comunicacional está em relação com o uso da frase em uma situação de Compreensão possível, ou seja, em relação com a realidade na qual cada frase se fixa primeiramente através do ato de enunciação. Uma frase é situada, escreve Habermas, em relação a) com a realidade externa do que é suposto ser um estado de fato existente, b) com a realidade interna do que um locutor gostaria de exprimir face a um público como sendo suas intenções e, finalmente, c) com a realidade normativa do que é intersubjetivamente reconhecida enquanto relação interpessoal legítima. Daí que a enunciação exija a satisfação das pretensões de validade, ou seja, contar como verdadeira para os parceiros do diálogo na medida em que se representa alguma coisa no mundo; contar como verídica ou sincera na medida em que o locutor exprime algo de intencional; e contar como justa ou apropriada na medida em que ela está conforme as expectativas socialmente reconhecidas. A competência comunicacional é, portanto, “a atitude de um locutor orientado para a compreensão mútua por frases bem formadas e fixas em relações com a realidade.”(31)

O ponto de partida da competência comunicacional de Habermas reside na teoria dos atos de linguagem de J. L. Austin (32) e, principalmente, de J. R. Searle. (33) Habermas concorda com Searle sobre a designação do ato de linguagem como unidade fundamental da comunicação lingüística: o ato de língua é o emprego de uma frase em um enunciado (que permanece fixo a seu contexto). Habermas concorda também com Searle ao estimar que o essencial da teoria dos atos de linguagem consiste em uma explicação da força elocucionária própria das expressões performativas, ou seja, do poder de engendrar as relações interpessoais intencionais do locutor. Neste sentido, sua análise toma a forma de uma investigação sobre as condições necessárias para a realização do ato de linguagem. A realização ou o fracasso não são simples questão de compreensibilidade, no sentido lingüístico, mas de aceitabilidade. Daí que é preciso limitar-se a certos pressupostos convencionais (regras) que devem ser seguidas em diferentes tipos de atos de linguagem se se quer que a sua força elocucionária seja compreensível e aceitável. Uma promessa, por exemplo, “não é aceitável se as

seguintes condições, entre outras, não são satisfeitas: a) O (o ouvinte) prefere que L (o locutor) faça Ac (uma ação específica) em vez de que ele não faça Ac e L acredita, além do mais, que este é o caso; b) não é evidente para L e O que L fará Ac no curso normal dos acontecimentos.”(34)

Segundo as regras ditas “essenciais” (Searle) o enunciado de uma promessa conta como a garantia de uma obrigação a fazer Ac; o enunciado de uma questão conta como uma tentativa de provocar a informação de O; o enunciado de um pedido conta como uma tentativa de obter que O faça Ac, etc. O pressuposto essencial para a realização de um ato elocucionário consiste em um engajamento específico do locutor, enquanto que o ouvinte pode lhe ter confiança. Um ato de linguagem conta como tal se, e somente se, o locutor se dispõe a realizar a oferta na medida em que o ouvinte aceita esta oferta: o engajamento do locutor implica que vai tirar consequência para a ação. Mas, como é possível que o engajamento aparente do locutor implique a confiança do ouvinte no plano das obrigações típicas garantidas pelo primeiro no enunciado de seu ato de língua? Ou então, qual é a fonte da força elocucionária nos atos de língua? Neste sentido, a análise de Habermas assume um passo decisivo: “With their illocutionary acts, speaker and hearer raise validity claims and demand they be recognized. But their recognition need not follow irrationally, since the validity claims have a cognitive character and can be checked.” (35)

A fonte da força elocucionária no ato de língua é, portanto, a pretensão de validez colocada por um locutor e que pede para ser reconhecida como tal por um ouvinte e inversamente. O que é possível já que a pretensão de validez possui um caráter cognitivo e pode ser testada. Daí decorre naturalmente a tese de Habermas: o engajamento do locutor e do ouvinte está ligado a pretensões de validez cognitivamente testáveis (verificáveis). Pode-se, portanto, falar de um engajamento autêntico com base racional e mesmo de uma racionalidade como autenticidade.

A análise de Habermas vai, em seguida, delimitar os diferentes tipos de atos de língua ou modos de comunicação. O parceiro do diálogo, que é o “locutor engajado”, coloca normalmente em relação o sentido específico, segundo o qual ele gostaria de ser entendido (numa relação interpessoal), com uma pretensão de validez acentuada de um modo temático. (36) Colocando um ato de língua, o locutor faz, portanto, uma

escolha que pode ser entendida como a escolha de um modo específico de comunicação. Habermas distingue três desses modos:

- Os atos de língua “constativos” (como a asserção, o relato, a narração, a explicação, a predição, a contestação), pelos quais marcamos a distinção entre o que é realmente (*Sein, being*) e o que somente parece ser (*Schein, illusion*), acentuam de modo temático a pretensão de verdade. “No uso cognitivo da língua, o locutor oferece, de modo imanente ao ato de língua, a obrigação de fornecer os fundamentos (“obligation to provide grounds”). Os atos de língua constativos incluem a oferta de volta, se necessário, à fonte de experiência, da qual o locutor tira certeza de que sua afirmação é verdadeira. Se este fundamento imediato não dissipa as dúvidas pertinentes, então a pretensão problemática de verdade pode se tornar o tema de uma discussão teórica”. (37)
- Os atos de língua “representativos” (como revelar, expor, pretender, enganar, exprimir) pelos quais — conjuntamente com os verbos de intenção (pensar, acreditar, esperar, temer, amar, odiar, querer, desejar, etc.) — nós marcamos a distinção entre o eu “real” (*Wesen, essence*) e as expressões onde ele aparece (*Erscheinung, appearance*), acentuam de um modo temático a pretensão de veracidade ou sinceridade. “No uso expressivo da língua o locutor assume também uma obrigação de um modo imanente ao ato de língua, a de confirmar (*bewähren, verify, authenticate*), de mostrar nas conseqüências de sua ação que o que ele exprimiu justamente como intenção, guia realmente seu comportamento. No caso em que a certeza imediata, que exprime o que é evidente para o próprio locutor, não pode dissipar as dúvidas pertinentes, então a veracidade da expressão só pode ser testada em relação com a consistência das conseqüências da ação”. (38)
- Os atos de língua “reguladores” (tais como as ordens, os pedidos, as advertências, as desculpas, as recomendações, os conselhos) pelos quais nós marcamos a distinção entre o que é (*sein, what is*) e o que deve ser (*sollen; what ought to be*), acentuam de um modo temático a pretensão de justiça ou propriedade. “No uso interativo da língua, o locutor oferece, de um modo imanente ao ato de língua, a obrigação de justificar. Os

atos de língua reguladores, é claro, incluem tão só a oferta de indicar, se necessário, o contexto normativo que dá ao locutor a convicção de que seu enunciado é justo. Por outro lado, se esta justificação imediata não dissipa as dúvidas pertinentes, podemos ultrapassar este nível, neste caso por uma discussão prática. Numa tal discussão, entretanto, o tema do exame discursivo não é a pretensão de justeza diretamente ligada ao ato de língua mas a pretensão de validez da norma subjacente”. (39)

O que é comum a todos os três modos de comunicação são as obrigações imanentes a fornecer os fundamentos ou a demonstrar sua credibilidade. Pode-se dizer, portanto, que o que é inerente à pretensão de validez nos atos de língua é a exigência de um consenso racional. Todo ato de língua é, de imediato, investido pelo *telos* da compreensão. Habermas pôde escrever: “Com a primeira frase enunciada é também a vontade de um consenso universal e sem coerção que se exprime sem ambigüidade”. (40)

Mas a competência comunicacional implica também no controle das “situações de língua ideais”, o que não é sem importância no plano da estrutura intersubjetiva, da qual dependem essas situações. Com efeito, se se analisa de modo atento a estrutura intersubjetiva da comunicação somos levados a reconhecer o seguinte: “produzindo uma situação potencial de língua ordinária, a comunicação faz, ela própria, parte da competência geral do locutor ideal” (41). Uma situação na qual a língua se torna, em princípio, possível, depende da estrutura da intersubjetividade e esta estrutura é engendrada pelos “universais-constitutivos-do-diálogo”, nome escolhido por Habermas para designar os elementos que marcam a força elocucionária nos atos de língua (42). É que a competência comunicacional implica no controle de uma situação de língua ideal, de modo similar à competência lingüística de que fala Chomsky (43).

Ora, se analisamos a estrutura intersubjetiva que se pode engendrar em situações de língua ideal chega-se a um certo número de relações simétricas, nas quais a comunicação não é entravada por obstáculos oriundos de sua própria estrutura (44). Assim, “no caso de uma discussão sem restrição é possível desenvolver estratégias para atingir um consenso sem coerção” (idéia de verdade); “sobre a base de uma reciprocidade da auto-representação não deteriorada é possível estabelecer uma relação significativa apesar da inviolável distância entre os parcei-

ros e isto significa uma comunicação sob condições de individuação” (idéia de liberdade); e, finalmente, “no caso de uma plena complementaridade de expectativas existe uma pretensão de compreensão universal como também a necessidade de normas universalizadas” (idéia de justiça) (45). Nas situações ideais de língua pode-se encontrar, portanto, certo número de relações intersubjetivas necessariamente simétricas, referentes às idéias de verdade, liberdade e justiça.

Pode-se falar, deste modo, de uma dupla aquisição na teoria da competência comunicacional de Habermas, ou seja: a) os atos de língua dão lugar a um engajamento racional e autêntico ou, melhor dizendo, a uma exigência de autenticidade de base racional e b) as situações de língua ideais dão lugar a um certo número de relações intersubjetivas necessariamente simétricas.

Estas aquisições podem se ligar, em nosso entender, a uma dupla consideração referente à relação e à prática pedagógicas:

1. Em primeiro lugar, parece que este engajamento, enquanto age segundo exigências de consenso entre os parceiros do diálogo, poderia agir, a nível da relação de formação, como instância ordenadora das três linhas de força que se apresentam regularmente no processo de formação social, ou seja, aquela em que o indivíduo é tomado como objeto de socialização-formação, aquela em que o indivíduo é tomado como sujeito de sua própria socialização-formação e, finalmente, aquela em que o indivíduo é tomado como agente de socialização-formação das outras pessoas, segundo a classificação de Marcel Lesne (46). Segundo esta classificação cada uma destas três linhas de força obedece, respectivamente, aos três mecanismos sociais pelos quais uma formação social se reproduz, funciona e se produz simultaneamente (47). Lesne distingue, por conseguinte, três tipos teóricos de modos de ação pedagógicos destinados a ordenar o universo pedagógico “em sua profundidade”, ou seja:

- “o modo de trabalho pedagógico de tipo transmitivo, de orientação normativa, pelo qual são transmitidos o saber, os valores ou as normas, modos de pensar, perceber e agir, quer dizer, os bens culturais ao mesmo tempo que a organização social correspondente;
- o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal, que opera principalmente a nível das intenções, dos

motivos, das disposições dos indivíduos e que procura desenvolver um aprendizado pessoal do saber;

- o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo considerado como uma mediação pela qual vai se exercer o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real” (48).

Vemos nestes três modos de trabalho pedagógico uma construção teórica tipicamente atravessada por sobredeterminações sociais; uma grade de análise, uma ferramenta teórica que serve, segundo Lesne, “para uma melhor compreensão do sentido que os formadores dão a suas práticas”. No entanto, para verdadeiramente ordenar o universo pedagógico em profundidade é necessário completar esta análise e, de certo modo, ultrapassá-la por uma análise centrada na relação e na troca pedagógicas ou, se se quer, sobre o “campo pedagógico”, este espaço constituído pelas funções de saber e de poder representados por um pedagogo (no sentido amplo) face a um ou muitos sujeitos. Lesne sublinha também a importância destas duas funções; ele as trata mesmo como “as duas relações fundamentais da relação de formação”. Mas, tal como aparecem nas práticas de formação, são as sobredeterminações sociais, econômicas, políticas e ideológicas que predominam e determinam o estatuto deste campo” (49).

De nosso ponto de vista teórico as coisas podem se passar da seguinte maneira: se, como parece, não se pode dispensar a própria relação de formação, o parceiro competente do diálogo (por exemplo, o que ensina e o que aprende; o que anima e o que é animado, etc.) pode evitar os defeitos provenientes da imposição unilateral de uma das três linhas e agir como instância ordenadora no interior do campo pedagógico porque:

- O engajamento autêntico, com base racional, retira o consenso do domínio das “boas intenções” e dos pressupostos e os restitui como uma força imanente ao diálogo.
- Por sua competência o parceiro competente deveria agir de acordo com a exigência de consenso na relação de formação.

Mas, num sentido mais amplo, se poderia falar de uma formação por consenso no sentido de uma ação social dos indivíduos interacional e discursivamente estabelecida, graças a acordos. Por esse caminho, particularmente, é que se poderá ordenar o universo pedagógico em sua profundidade. Entretanto, isto equivale à necessidade de mostrar de

uma maneira mais específica como a ação social e a formação por consenso se imbricam. Habermas se interessou particularmente por um aspecto da comunicação, o das condições universais e necessárias ao estabelecimento lingüístico das relações interpessoais, ou seja, a uma teoria de ação social. É por esta razão que seu trabalho se centrou na teoria dos atos de linguagem.

Ele vê dois tipos de ação social: a atividade estratégica e a atividade comunicacional. A primeira está orientada para o sucesso segundo as regras da escolha racional e a avaliação correta das alternativas de comportamentos possíveis. Ela é racional em relação a um fim. A segunda está orientada para a compreensão e seu sentido se objetiva no seio da comunicação que se estabelece na linguagem corrente. Sua validade está fundada apenas na intersubjetividade da compreensão das intenções e ela está assegurada pelo reconhecimento das obrigações por todos. Ela é racional em relação a uma compreensão possível. Neste sentido, pode-se dizer que a tarefa fundamental de uma teoria da comunicação é “identificar e reconstruir as condições universais da compreensão (*Verständigung*) possível”.

A razão de ser do enfoque comunicacional é que a linguagem não pode ser compreendida fora da compreensão que se realiza nela. A compreensão tem um caráter normativo ou, em outros termos, ela é o *telos* imanente à linguagem. Habermas trata de captar esta compreensão sob a forma de pretensões à validade levantadas implicitamente na atividade comunicacional. Ele chega, assim, a esboçar um engajamento autêntico e racional que visa estabelecer um consenso ou um acordo racionalmente estabelecido.

A atividade comunicacional, seja ela orientada para a compreensão — quer dizer, lá onde a interação visa a selar um acordo com base em um reconhecimento comum de pretensões à validade seja ela consensual — quer dizer, lá onde a interação acontece no interior de uma definição em comum já acabada da situação — pode ser considerada como um modelo de ação social, no qual reconhecemos os elementos essenciais de uma formação por consenso. A ação social assim concebida permite orientar uma formação interacional e comunicacionalmente estabelecida através dos acordos ou consensos aos quais se veicula a razão prática. Tal enfoque da ação social poderia substituir as antropologias que orientam a formação de maneira tradicional e, deste modo, evitar os defeitos que aí se manifestam, ou seja, que elas “estão confrontadas sempre com a

dificuldade que as generalizações empíricas das características do comportamento são demasiado frágeis e que os enunciados ontológicos sobre a essência do homem são demasiado fortes.”(50)

Esta ação social assim concebida por uma constituição intersubjetiva do sentido pode, portanto, ser considerada como um modelo de formação e como uma fonte teórica necessária e suficiente a uma síntese que permita orientar a formação.

Poderíamos falar, então, de uma formação por consenso no sentido de uma ação social dos indivíduos interacionalmente estabelecida graças a acordos.

2. Em segundo lugar, a competência comunicacional poderia nos ajudar, por seus próprios recursos, a re-situar as assimetrias do saber e do poder em ação na relação de formação. Com efeito, enquanto instalado no interior da escola, a relação pedagógica parece imodificável. Retomemos as palavras de Bourdieu e Passeron: “A idéia de uma pedagogia que visaria desvelar, em seu exercício mesmo, sua verdade objetiva e assim destruir o fundamento da autoridade pedagógica do agente, seria autodestrutiva” (51) e, neste sentido, “sociologicamente impossível” e “logicamente contraditória”. Estes autores não são, evidentemente, os únicos a defenderem este ponto de vista. Janine Filloux, entre outros, é da mesma opinião: “O ato de intercâmbio entre ensinante e ensinado se constitui ... sobre uma assimetria, uma relação de superior a inferior. Que esta relação de assimetria desapareça (ou que seja invertido), e a relação ensinante-ensinado corra o risco de se desfazer em uma relação de força, de violência ou de separação tal, que torne vão todo ato pedagógico.” (52)

No entanto, desde que se conceba uma exigência fundamental de simetria entre os dois termos da relação, enquanto força imanente ao diálogo, é possível mudar este contrato pedagógico implícito da escola: eu estou aqui para ensinar e você está aqui para aprender, em um novo contrato: nós estamos aqui para nos compreender-mos e nos ajudarmos. Evidentemente, esta utopia da relação de formação consensual, partindo de uma exigência de simetria imanente ao diálogo, é difícil de imaginar na escola e ela pode parecer “sociologicamente impossível”, como, de resto, todas as utopias, mas ela não é, de forma alguma, “logicamente contraditória”.

Além disso, recorrendo a estas simetrias típicas que encontramos na situação de linguagem ideal, e guiados por esta dupla consideração:

- na situação de linguagem ideal, a simetria mantém seu estatuto em correlação com uma teoria da verdade como consenso e, neste sentido, ela atravessa o campo do saber (53).
 - na situação de linguagem ideal, a simetria atravessa o campo do poder por sua própria natureza.
- ... somos levados a transpor ao nível do campo pedagógico estas duas tarefas que comportam o valor ideal e metodológico da situação de linguagem ideal, a saber:
- que é sempre possível, a partir de uma situação ideal da relação de comunicação pedagógica, respeitando-se o estatuto simétrico formador-pessoas em formação, demonstrar as deformações da intersubjetividade suscitadas pela estrutura e pelo regime da relação pedagógica (54);
 - e também, cumprida a tarefa, interessante do ponto de vista emancipador, examinar a relação entre a comunidade de comunicação pedagógica “real” e a comunidade de comunicação pedagógica “ideal”. (55)

Entretanto, isso só é possível se considerarmos o campo pedagógico como lugar onde se pode chegar a relações simétricas, ou seja, considerar este lugar como um espaço sujeito à lógica da comunicação. Se este for o caso, e não vemos porque seria de outra forma, e considerando que a relação pedagógica só se pode assumir como relação de comunicação, seria possível, então, re-situar as funções de saber e poder nos termos de uma exigência fundamental de simetria e consenso. Em uma relação de comunicação pedagógica ideal não haveria lugar para coagir ou ser coagido pela posse ou não do saber. Da mesma forma, quanto ao poder, não é necessário haver um formador e pessoas em formação em termos convencionais.

Esta linha de trabalho nos parece teoricamente defensável mas ela só poderia se transformar em um instrumento de trabalho útil no campo pedagógico se desenvolver um tipo de competência comunicacional para uso pedagógico.

B. Em direção a uma pedagogia como ciência crítica da educação

Habermas propôs uma análise da concepção cientificista da ciência. (56) Esta concepção fez “cair no esquecimento”, sob a forma do positivismo, a questão lógico-transcendental das condições do conhecimento

possível e a substituiu por uma “metodologia referente às regras de estruturação e verificação das teorias científicas”. Identificou-se, assim, conhecimento e ciência e renegou-se a auto-reflexão como exigência do fundamento reflexivo do conhecimento. Uma crítica do cientificismo deve se propor muito especificamente a “tarefa de tornar consciente a reflexão renegada como tal”.

Habermas se propôs esta tarefa sob a seguinte forma: mostrar “que a lógica da investigação é a lógica do elo existente entre o a priori da experiência e o a priori da argumentação.” (57) Segundo ele, o saber teórico permanece sempre retro-acoplado a seu contexto de experiência e de ação pré-científica. É nisto que se manifesta o elo entre conhecimento e interesse: “os enunciados sobre o domínio fenomenal das coisas e acontecimentos ou sobre as estruturas que se manifestam nas coisas e nos acontecimentos só podem ser tetro-traduzidos nas orientações para a ação racional em relação a um fim (em tecnológicas e estratégias); os enunciados sobre o domínio fenomenal das pessoas e das declarações, ou sobre as estruturas dos sistemas sociais, só podem ser retro-traduzidos nas orientações para a ação comunicacional (em um saber moral prático).” (58) Ele chegou, assim, a distinguir dois tipos de interesse, um de ordem técnica, próprio das ciências experimentais, hipotético-dedutivas (ciências da natureza), o outro de ordem prática, próprio das ciências moral-práticas ou histórico-hermenêuticas (ciências sociais). A expressão “interesse” designa aqui a unidade de meio de vida na qual está inserida a cognição; ele instaura “uma unidade entre este contexto de constituição ao qual o conhecimento está ligado de modo reflexivo e a estrutura das utilizações possíveis de que o conhecimento pode fazer objeto.” (59)

Ao lado destes dois tipos de interesse, Habermas distingue um terceiro: o interesse de conhecimento emancipador. Este interesse se constitui somente em condições de dominação: a experiência de uma pseudo-natureza é propriamente reflexivo e imbricada na ação de supressão das coerções pseudo-naturais. (60) Este interesse visa uma auto-reflexão que caracteriza tanto a crítica da ideologia (*Ideologiekritik*) como a psicanálise enquanto ciências críticas.

Este interesse foi estudado com base no exemplo específico da psicanálise porque esta ciência deve recorrer “metodicamente à auto-reflexão”. Freud desenvolveu, segundo Habermas, um quadro de interpretação por processos de formação perturbados e desviantes que, por

uma auto-reflexão de orientação terapêutica, podem ser dirigidos às vias normais. A tese, segundo a qual o conhecimento psicanalítico pertence “ao tipo da auto-reflexão” é fácil de demonstrar, segundo Habermas, levando em consideração os estudos de Freud sobre a técnica analítica. Com efeito, o tratamento analítico não pode ser determinado sem referência à experiência da auto-reflexão: tudo consiste, segundo uma fórmula de grande abrangência “a tornar o inconsciente acessível ao consciente”. A repartição do trabalho entre o médico e o paciente se faz da seguinte maneira: “um reconstrói o que foi esquecido a partir dos textos defeituosos do outro, a partir de seus sonhos, idéias e repetições, enquanto o outro, estimulado pelas construções que o médico lhe propõe como hipóteses, recorda”. Só a lembrança do paciente, precisa Habermas, confirma a pertinência da construção: “se ela é pertinente ela deve “fazer ressurgir” no paciente um fragmento da história da vida perdida, quer dizer, desencadear uma auto-reflexão.” (61)

Depois de mostrar como o conhecimento e o interesse formam um par na epistemologia de Habermas e como funciona este acoplamento no exemplo específico da psicanálise enquanto ciência crítica, somos levados a colocar a seguinte questão: como a pedagogia se constitui sobre o modo da auto-reflexão, de uma maneira diferente à da psicanálise? Guiados por esta questão, passamos em revista três enfoques pedagógicos que recorreram, de maneira relativamente clara, à auto-reflexão: a de uma pedagogia universitária orientada para a “formação pela ciência”, de inspiração habermasiana (62); a de uma pedagogia da libertação ou o recurso ao “diálogo-crítica” de uma educação concebida como ação cultural e política dos oprimidos, em Paulo Freire (63) e, finalmente, a de uma sociopsicanálise institucional que recorre a uma reflexão como “tomada de consciência” das forças que constituem obstáculos ao desenvolvimento da “personalidade social”, em Gérard Mendel. (64)

Por diversos que sejam estes três domínios, queremos, ao menos, assinalar que a maneira de abordá-los dá um sentido a nosso objetivo: fazer a pedagogia entrar nas ciências críticas. O estudo desses enfoques nos permitiu distinguir três aspectos que nos parecem totalmente pertinentes se se quer discutir o estatuto de uma pedagogia como ciência crítica. São os seguintes:

— A presença de um mesmo “domínio de objeto”, o da dominação. Habermas tinha demonstrado que o interesse do conhecimento emanci-

pador só se constitui em relação a um domínio de experiência pré-científica, o da prática vivenciada da dominação. Estes três enfoques demonstram que este esquema é adequado no domínio da pedagogia. O próprio Habermas se encarrega de fazê-lo, ao esboçar uma pedagogia universitária capaz de assumir as conseqüências práticas da formação científica: no momento em que a prática profissional da ciência se transformou fundamentalmente em poder técnico, ajudando assim a manutenção do sistema social de dominação, só resta recorrer a uma auto-reflexão da ciência por ela mesma. A crítica material da ciência é o fundo sobre o qual se inscreve esta auto-reflexão. Esta, implica, de resto, em uma participação dos estudantes na pesquisa e a todas as decisões referentes à sua formação. Partindo, portanto, da experiência das implicações práticas do saber científico — a dominação pela ciência — Habermas apela a um tipo de formação emancipadora por meio de uma ciência capaz de apreender os "elos existentes entre as bases metodológicas, as implicações ideológicas e os contextos objetivos de aplicação." (65)

Quanto à pedagogia da libertação de Paulo Freire e à sociopsicanálise de Mendel, as coisas são ainda mais claras. No primeiro caso, esta pedagogia só se constitui a partir de situações vivenciadas em condições ~~concretas~~ de dominação que dão lugar à conscientização, a um tomar conta (engajamento) dos oprimidos por eles mesmos. Não é por acaso que Freire intitulou sua obra chave *Pedagogia dos oprimidos*. Também não é por acaso, como já dissemos anteriormente, que Freire designou o par dominação/libertação como o grande tema de nossa época, de onde temos que derivar os outros "temas-geradores". No segundo caso, a instituição se revela como um lugar privilegiado para estudar as forças que agem sobre a personalidade dos homens porque é lá precisamente que o indivíduo e seu "grupo homogêneo" encontram as condições particulares de dominação: eles só participam de um ato parcial, só efetuam uma "migalha" de trabalho. No fundo, como afirma Mendel, é no fragmento da instituição que encontramos as dificuldades que se opõem à realização de um certo desejo de poder e controle sobre os atos (condições de dominação). Ajudar a que se tome consciência disso é justamente o objeto de análise institucional que se inscreve em uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento da personalidade social.

— O recurso à crítica como condição da emergência e o recurso ao diálogo como veículo da crítica. Não é necessário insistir mais sobre o

recurso ao diálogo e à crítica na pedagogia de Paulo Freire. Demonstrou-se suficientemente que o recurso ao diálogo-crítica constitui a própria essência de sua pedagogia da libertação: "Só o diálogo, que implica um pensamento crítico.... estabelece a comunicação e, com ela, a verdadeira educação." (66)

Estes recursos não são menos evidentes no exemplo da pedagogia universitária que se propôs. Com efeito, a participação de todos os envolvidos em uma "formação pela ciência" e na pesquisa científica só se pode expressar, no caso dos estudos universitários, por esta vontade crítica de demonstrar as implicações práticas da formação científica (crítica material da ciência) e só pode ser veiculada no diálogo enquanto exigência racional de consenso. Integrar a ciência à biografia do indivíduo e à sua prática profissional, tal é o objetivo desta pedagogia universitária. Mas quando a ciência perdeu sua autonomia e se colocou a serviço de interesses que não foram racionalmente justificados, isto só se pode fazer através de uma crítica material da ciência. Quanto ao diálogo, ele é o único meio (veículo) a se fazer valer lá onde a exigência racional é colocada no mais alto nível.

Em Mendel, o recurso à crítica constitui o elemento essencial do método sociopsicanalítico: "Ela procura estudar como as pessoas podem refletir por elas mesmas sobre as forças que agem sobre sua personalidade." A instituição não é senão o lugar privilegiado onde se realiza a tomada de consciência destas forças. A sociopsicanálise institucional consiste, propriamente falando, nesta tomada de consciência, no sentido em que o movimento por um controle do efeito social do ato institucional só pode existir se ele for consciente e deliberado. Por outro lado, como ele assinala, "não há desenvolvimento da personalidade social sem tomada de consciência". Sobre o caráter essencialmente de diálogo do método, remetemos o leitor à constatação das múltiplas experiências de intervenção na bibliografia citada. Aí encontramos um esquema de diálogo que se parece muito ao de Paulo Freire.

— A presença de uma certa antecipação crítica ou preocupação pelo "desenvolvimento-progressão de processos de formação conscientes e deliberados. Dizemos "desenvolvimento-progressão" para denotar muito especificamente o caráter de uma emergência positiva de processos de formação que nascem em condições de dominação e que antecipam um novo estado de coisas. É verdade que a antecipação não aparece em nenhum caso tematizado como tal em enfoques pedagógi-

cos. (67) Isto não impede que ela esteja presente nos três enfoques, como mostraremos adiante.

É em Mendel, sem dúvida, que esta presença é mais explícita. Com efeito, comparando a psicanálise e a sociopsicanálise institucional, ele atribui a esta última a qualidade de permitir a elaboração coletiva de um material aparecido no curso de um "processo espontâneo e específico de progressão". A psicanálise, por outro lado, permite a elaboração individual de um material aparecido no curso de um "processo espontâneo e específico de regressão". (68) Regressão quer dizer, neste caso, mergulhar no já vivido: reconhecer o que permanece da infância no adulto. A progressão, ao contrário avança em direção ao não vivido: em um campo que se refere à progressão da personalidade social. Neste sentido, Mendel denomina "progressão" tudo o que acontece no sentido de uma tomada de consciência e de uma tentativa de encontrar, a nível adequado da realidade, soluções institucionais aos problemas atuais desalojados, a saber tomar em conta o ato institucional enquanto ato de poder e avançar ou antecipar um "outro" modelo de trabalho e de sociedade. O desenvolvimento da personalidade social aparece, assim, estreitamente ligado a este elemento de antecipação.

Este elemento de antecipação está também presente nos enfoques de Freire e Habermas. No primeiro sob a forma de um tomar conta dos oprimidos por eles mesmos. Não se pode compreender a pedagogia de Freire se se faz abstração desta perspectiva bem concreta de uma libertação, na qual se inscrevem os processos de formação conscientes deliberados. Da mesma forma, no segundo, não se pode imaginar uma formação pela ciência — compreendida aqui como a necessidade de integrar racionalmente a ciência "à biografia do indivíduo e à sua prática profissional futura" — sem imaginar ou antecipar, assim, uma maneira diferente de ver as coisas.

Este terceiro aspecto se revelou, no entanto, decisivo, a nossos olhos, no sentido de que ele coloca uma diferença fundamental entre uma auto-reflexão "de orientação terapêutica" e uma auto-reflexão "de orientação formadora". Segundo o caso, o tipo de orientação é determinado, ao parecer, pelo próprio objeto da ciência. No caso da psicanálise, trata-se de dirigir para as "vias normais" certos "processos de formação perturbados e desviantes". A auto-reflexão se realiza então sob a forma de uma "retrospecção reflexiva" porque o sentido da teoria psicanalítica, assim como a própria tarefa em situação de análise, está

“em relação com a reconstrução de um fragmento perdido da biografia” do indivíduo. A auto-reflexão de orientação terapêutica consiste, então, mais exatamente em uma “retrospecção reflexiva”, em um olhar para trás. No caso de uma pedagogia crítica, se trataria do “desenvolvimento-progressão” da personalidade em processos de formação que, partindo das condições da dominação, se tornam “conscientes e deliberadas”. Aqui, a auto-reflexão se realiza sob a forma de uma “antecipação crítica” porque o sentido da teoria pedagógica, da mesma forma que a própria tarefa em situação pedagógica, está em relação com uma biografia que é necessário completar. A auto-reflexão “de orientação formadora” consiste, portanto, mais exatamente, em uma “antecipação crítica”, em um olhar para a frente em direção à realização de um potencial de personalidade. É por isso, de resto, que os processos de formação próprios à pedagogia crítica só podem ter lugar recorrendo-se sistematicamente à imaginação e à criatividade dos indivíduos em questão.

Estas razões nos levam a afirmar que uma auto-reflexão “de orientação formadora” privilegia o aspecto de antecipação crítica em lugar de acentuar o aspecto de uma retrospecção reflexiva, como na auto-reflexão “de orientação terapêutica” própria à psicanálise. É por isso que, em nosso entender, é possível constituir uma pedagogia ao modo da auto-reflexão, de uma maneira diferente da psicanálise.

Finalmente, parece-nos que uma pedagogia que privilegia a antecipação crítica própria à auto-reflexão “de orientação formadora” é capaz de se reconhecer e tomar parte destas duas tarefas fundamentais de uma teoria crítica da sociedade, ou seja, a crítica das ideologias e a construção contrafactual de uma sociedade liberada” a partir do que ela não é” ainda. Mas para tanto, ela deveria, pelo menos, assumir as tarefas seguintes:

Auto-reflexão sobre os processos de formação ao interior de sociedades atravessadas pela contradição fundamental dominação/libertação.

É uma conquista de nossa época o ter tomado consciência da existência desta contradição mais ou menos generalizadamente: tanto a leste como a oeste e tanto nos países pobres como nos países ricos. Paulo Freire denominou-a “o tema de nossa época”, não porque esta contradição tenha aparecido em nossa época mas porque nos tornamos particularmente conscientes dela.

Esta consciência se projeta também na insuficiência do recurso a fundamentos puramente antropológicos da formação. A contradição dominação/libertação escapa frequentemente às antropologias porque elas “se confrontaram sempre, escreve Habermas, com a dupla dificuldade de que as generalizações empíricas do comportamento são demasiado frágeis e que os enunciados ontológicos sobre a essência do homem são demasiado fortes”. Devido a estes dois fatos elas passam, em geral, ao lado da contradição fundamental destas sociedades.

Em nosso entender, os processos de formação no interior de sociedades atravessadas por esta contradição, não podem se desenvolver a não ser dispondo de uma teoria da ação social por consenso, que seja capaz de se substituir aos fundamentos puramente antropológicos da formação. Só uma ação social estabelecida por consensos é capaz de ajudar a assumir e a mudar os termos desta contradição. É no consenso que reside a razão emancipadora e não existe nada mais “dissolvente” que o consenso nas sociedades administradas pelo recurso à ideologia. Além disso, o consenso “anuncia” uma sociedade de comunicação ideal e, por isso, marca o caminho pelo qual se pode chegar a uma convergência entre o “complexo ciência-técnica” e a democracia. A teoria comunicacional de Habermas é um exemplo admirável disso.

Reflexão auto-crítica das ideologias repressivas instaladas na pedagogia e crítica das instituições educacionais mediante a relação pedagógica (família, escola, meios de comunicação, etc.)

Estas duas tarefas podem ser especificadas principalmente, em nosso entender, em um enfoque antiautoritário da educação e da cultura. Não é por acaso que os fundadores da Escola de Frankfurt atribuíram um importância primordial aos estudos sobre a autoridade. Infelizmente, e apesar de seus diversos trabalhos sobre o assunto, a Escola de Frankfurt não foi nunca capaz de estabelecer uma teoria geral sobre a autoridade, principalmente sobre os fenômenos da autoridade que não de autoridade política. A conquista central, entretanto, ficou: atacar a autoridade social e historicamente constituída por uma prática de racionalização emancipadora. Habermas forneceu recursos teóricos para tornar fecunda esta linha teórica a nível de uma teoria geral da comunicação.

Mas segundo uma outra linha teórica inscrita na tradição da Escola de Frankfurt, a característica sociopsicológica de nosso século não reside na personalidade autoritária, como defendia Adorno (69) e sim na desestruturação do superego. Marcuse formula esta tese nos seguintes termos: “Nós estamos, antes, em presença de uma sociedade onde os indivíduos não são mais guiados pela imagem tradicional do pai, mas onde ela foi substituída por outros agentes do princípio de realidade que parecem ser igualmente eficazes”. (70) Entre estes agentes ele menciona os princípios de eficácia e rentabilidade, da dessublimação da cultura e do sexo, do consumo e da propaganda, enfim de todos estes fenômenos que têm por objetivo não ampliar a liberdade e sim o controle dos indivíduos. Habermas partilha esta tese. Segundo ele, nós assistimos a uma mudança onde o Estado autoritário cede lugar às coerções de um Estado técnico, que opera através da manipulação e onde a moral é “dada por reflexos adquiridos pelo hábito e por modos de comportamento condicionados”. Nem Marcuse nem Habermas, contudo, tentaram tornar fecunda esta tese no plano da teoria pedagógica.

Encontramos em Gérard Mendel pistas que permitem tornar esta linha de trabalho fecunda no terreno pedagógico sem que, por outro lado, ele se diga seguidor das teses da Escola de Frankfurt. O tema da autoridade é talvez a constante principal dos trabalhos de Mendel. Mendel reconhece que, seguindo à instalação do princípio de eficácia (71), produziu-se uma “desagregação” da autoridade, que se manifesta por um condicionamento menos marcado das crianças e adolescentes à autoridade. Como o princípio da eficácia produz esta desagregação das instituições sócio-culturais fundadas sobre o princípio da Autoridade? A esta questão o autor responde da seguinte maneira: em primeiro lugar, a herança sócio-cultural, apesar de sua possível evolução, torna-se castradora devido à sua inadequação; em segundo lugar, aquele de que se herda — o adulto — vê o universo racional, pelo qual ele tinha sido formado e condicionado em sua infância, romper-se a seus olhos. De onde um desespero muito profundo de sua parte, claramente sentido pela criança: em terceiro lugar, os antigos ritos de iniciação dos adolescentes foram substituídos pelos exames e diplomas, que não são mais vividos pelo adolescente como uma identificação na carne e na alma aos mais velhos e à sociedade, mas, ao contrário, como a imposição da marca social. A revolução tecnológica, sob o signo da eficácia, tem, desta maneira, sobre a criança um duplo impacto direto: psicológico, no

sentido em que a sociedade dos adultos não aparece para os adolescentes como uma sociedade na qual eles desejariam viver mas como uma imagem perigosa e angustiante; sociológica, no sentido que o adulto já não tem uma cultura a transmitir; os canais tradicionais (família, ritos de iniciação) estão em via de desagregação; a criança é um receptor direto de informações numerosas e contraditórias; e, enfim, fenômeno fundamental, o agrupamento em massa das crianças e adolescentes na instituição escolar cria uma verdadeira classe social. (72)

As duas linhas teóricas que examinamos acima não são nem contraditórias nem opostas. Elas podem inspirar uma reflexão autocrítica das ideologias repressivas instaladas no interior da pedagogia, assim como uma crítica fundamentada das instituições mediante as relações pedagógicas. Trata-se, de fato, de duas tarefas chave de uma pedagogia crítica.

Auto-reflexão sobre as condições “ideais” de comunicação pedagógica que permitam o desenvolvimento dos processos de formação conscientes e deliberados.

As análises, e sobretudo as idealizações desenvolvidas por Habermas em relação a uma teoria da competência comunicacional, nos permitiram mostrar que certas conquistas podem ser transportadas ao campo pedagógico. Em nosso caso, tratava-se particularmente de mostrar como re-situar certas assimetrias que aparecem na relação de formação (relação com o poder e relação com o saber) partindo de uma situação de linguagem ideal. Mas seria possível também, com a ajuda das simetrias descobertas por Habermas na situação de linguagem ideal, esboçar uma comunidade de comunicação pedagógica “ideal”, que se determinasse pela pura intersubjetividade de uma conceptualização lingüística das idéias de verdade, liberdade e justiça. Trata-se de uma tarefa essencialmente antecipadora que deve permitir o exame da relação entre a comunidade de comunicação pedagógica “real” e a comunidade de comunicação pedagógica “ideal”. Esta tarefa não é desprovida de interesse do ponto de vista emancipador, na medida em que ela desnuda a consciência de uma diferença que necessita ser eliminada. É claro que isto apenas sugere a importância de trabalhar uma teoria da competência comunicacional para uso pedagógico.

Mas em um plano mais concreto, uma teoria da competência comunicacional para uso pedagógico deveria partir do reconhecimento de que um discurso científico não é, em si, um documento de ensino: é por um

discurso pedagógico (e principalmente didático) que se mediatiza um discurso científico. Ora, no discurso do docente transparecem, de modo implícito ao uso da linguagem, as funções constativas, expressivas e normativas do discurso. O estudante as "reconhece" também de um modo implícito. É por isso que as atitudes fundamentais de objetização, expressão e de normo-conformação, assim como as pretensões de verdade, veracidade e exatidão, que levam, respectivamente, ao uso constativo, expressivo e normativo do discurso, permanecem confusas e freqüentemente envoltas em ideologia. O uso pedagógico da competência comunicacional deveria ter como proposta tornar conscientes e deliberadas as funções pragmáticas do discurso e, desta maneira, ser capaz de estabelecer certos objetivos-chave da educação em termos comunicacionais. É com esta condição que se poderia favorecer o desenvolvimento dos processos de formação conscientes e deliberados.

O que fizemos foi apenas esboçar as grandes tarefas programáticas de uma pedagogia crítica. Impõe-se um desenvolvimento destas tarefas. É assim, em nosso entender, que seremos capazes de assumir no domínio da pedagogia o desafio lançado por Habermas a todas as ciências sociais: por uma ciência capaz de refletir sobre ela mesma e de integrar nesta reflexão as conseqüências de seus resultados.

Em nossa opinião, é necessário considerar este desafio como uma conquista própria da teoria crítica de Habermas. Horkheimer tinha iniciado uma crítica material da ciência. Seus críticos consideraram que se tratava apenas de um "flutuar vago desprovido de fundamentos" que é o perigo característico "do processo indefinido de reflexão próprio da subjetividade da crítica da ideologia". Habermas encontrou os meios para relançar a teoria, elaborando um fundamento epistemológico para a teoria crítica da sociedade.

RESUMEN

M. Horkheimer y T. W. Adorno desarrollaron junto a H. Marcuse y otros una revisión del pensamiento de Marx que desembocó en la llamada "teoría crítica de la sociedad" de la Escuela de Frankfurt. Horkheimer, a la cabeza del grupo, ha sido criticado fundadamente. Por un lado, se le critica in cierto pesimismo y resignación; por el otro, una cierta repetición idealista e ideologizada de la teoría. Jürgen Habermas, heredero reconocido de la Escuela, ha

logrado reconstituir la teoría crítica en una doble dimensión: como una teoría de la comunicación y como una teoría epistemológica. Por ambos lados. Habermas representa un nivel teórico más maduro que de sus predecesores. De ahí, que hayamos buscado prolongar y proyectar sus planteamientos con ciertas teorías y prácticas educacionales. Nuestro trabajo ha tomado, pues, una doble dirección. Primeiro, hemos buscado poner la relación pedagógica a la luz de ciertos logros de la competencia comunicacional. Segundo, hemos tratado de encontrar las condiciones bajo llamadas ciencias críticas. En ambas direcciones, buscamos elementos para una refundación de la teoría pedagógica.

NOTAS

1. Horkheimer, Max: “e mesmo neste caso, acrescenta, este valor não é visto imediatamente como um valor por toda a humanidade, mas primeiramente apenas pelos grupos que estão interessados por estes problemas”. Cfr. “A propósito da polêmica do racionalismo na filosofia contemporânea”, in *Théorie critique*, Payot, Paris, p. 144.
2. Horkheimer, Max. *Ibid.*, p. 146.
3. Horkheimer, Max. “Sobre o problema da verdade” in *Théorie critique* op. cit., p. 201. Segundo Horkheimer, “o sentido das categorias se transformará também ao mesmo tempo que a estrutura da sociedade cuja análise permitiu obtê-las e na exposição da qual elas desempenham um papel”. Assim, por exemplo, o conceito de tendência histórica “perde este caráter de necessidade coercitiva que lhe era característico nos períodos históricos precedentes” e o conceito de indivíduo “perde o caráter de mônada solitária ao mesmo tempo que a posição incondicionalmente central que ele ocupava durante estes últimos séculos no seio do sistema do pensamento e do sentimento”. Segundo Horkheimer, todos os conceitos da teoria da sociedade são tocados pela modificação da realidade. Com efeito, afirma, desde as categorias mais formais como a da lei social, de causalidade, necessidade, ciência, até as categorias mais materiais como as de valor, preço, lucro, classe, família, nação, etc., todas estas categorias “recebem um outro rosto nas produções teóricas que correspondem a uma nova situação”.

4. Horkheimer, Max. *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Appendice (1937), Paris, Gallimard, 1974, p. 81.
5. Horkheimer, Max. *Ibid.*, p. 82. Segundo Horkheimer, o que conta para a teoria crítica “não são só os objetivos definidos pela organização da vida tal como ela é, mas, ao contrário, os homens com todas as suas possibilidades”. Ou seja, “ela não é uma hipótese qualquer de pesquisa que demonstra sua utilidade no sistema estabelecido, mas um fator indissociável do esforço histórico por criar um mundo adequado às necessidades e às faculdades do homem”. É por isso que a teoria crítica de Horkheimer assume a herança de toda a filosofia. Ver *Ibid.*, p. 82
6. Marcuse, Herbert. *Raison e révolution*, Paris, Minuit, 1968, p. 371.
7. Horkheimer, Max. *Théorie traditionnelle et théorie critique*, op. cit., p. 47.
8. Horkheimer, Max. *Eclipse de la raison*, Paris, Payot, 1974, p. 13. Este livro, escrito originalmente em inglês (ou mais exatamente, em norte-americano) se propõe examinar, como declara o autor, de saída, no Prefácio, “o conceito de racionalidade subjacente à nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se este conceito não contém defeitos que alteram sua própria essência”. Para Horkheimer, a instalação da razão subjetiva constitui um sintoma importante de profunda mudança de perspectiva que se produziu no pensamento ocidental no curso dos últimos séculos. Para a razão subjetiva, os objetivos podem explicar por si próprios: “Ela dá pouca importância à questão de saber se estes objetivos, enquanto tais, são razoáveis...”. *Ibid.*, pp. 13-14.
9. *La Dialectique de la raison* é um trabalho escrito em colaboração entre Max Horkheimer e Theodor Adorno. Publicado pela primeira vez pelo editor Querido em Amsterdam em 1947, foi republicado por S. Fischer Verlag Gmb H., em Frankfurt, em 1969. A tradução francesa foi publicada pelas Editions Gallimard em 1974. Trata-se de uma “obra maior” da primeira geração da Escola de Frankfurt, na qual Horkheimer trata, junto com Adorno, a própria história do pensamento: na história da razão há a figura subjetiva e a figura objetiva; todas as duas estiveram presentes desde a origem mas a história nos mostra que a primeira se impôs à segunda.
10. Marcuse, Herbert. *L'homme unidimensionnel*, Paris, Minuit, 1968, pp. 170-171. Precisando melhor esta separação que a ciência

opera entre a realidade e os “fins inerentes”. Marcuse escreve: “De qualquer maneira que a ciência possa definir a objetividade da natureza e as relações entre suas partes, a ciência não pode explicar a natureza em termos de “causas finais”. Qualquer que seja o papel que possa desempenhar o sujeito nas ciências físicas e naturais, este sujeito é privado de seu papel ético, político, estético, pelo fato de que está reduzido a um papel de observação “pura”, de medida e de cálculo “puros”. Ibid., p. 172.

11. Horkheimer, Max. e Adorno, Theodor. *La Dialectique de la raison*, op. cit., p. 44.
12. Marcuse, Herbert. *L'Homme unidimensionnel*, op. cit., p. 189.
13. Ver L. Ferry e A. Renaut, “Apresentação” à *Théorie critique* de Max Horkheimer, op. cit., p. 26, nota 2. Mas sobretudo a própria exposição do autor em seu ensaio Sobre o problema da verdade, op. cit.
14. Ver Horkheimer, Max. *Théorie traditionnelle et théorie critique*, op. cit., p. 89.
15. Ver Horkheimer, Max, “Sobre o problema da verdade” in *Théorie critique*, op. cit., p. 205.
16. Ver Horkheimer, Max, “A propósito da querela do racionalismo na filosofia contemporânea” in *Théorie critique*, op. cit., p. 152.
17. Ver Horkheimer, Max. “A teoria crítica ontem e hoje” in *Théorie critique*, op. cit., p. 359.
18. Ibid., p. 361.
19. Cfr. Rüdiger Bubner “Que é a Teoria Crítica” in *Archives de Philosophie*, nº 35, 1972, pp. 381-421.
20. Para uma discussão do estatuto marxista da teoria crítica de Horkheimer, remetemos o leitor aos autores que trataram o assunto, principalmente Paul-Laurent Assoun e Gérard Raulet: *Marxisme et Théorie critique*, Paris, Payot, 1978; Gian Enrico Rusconi: *La Teoria Critica della società*, Bologna, Società Editrice Il Mulino, 1968. Em espanhol: *Teoría crítica de la sociedad*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca S.A., 1969; Phil Slater: *Origin and Significance of the Frankfurt School: a marxist perspective*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1980.
21. Além dos trabalhos já citados gostaríamos de acrescentar os seguintes: Wellmer Albrecht: *Critical Theory of Society*, New York, 1971; Lichtheim, George: *From Marx to Hegel: Reflections on*

com relação com os outros, não podem sê-lo senão através do diálogo...” Cfr. *Théorie et pratique*, Paris, 1975, T. 2, p. 215.

27. Cfr. Habermas, Jürgen. Conhecimento e Interesse. in *La technique et la science comme idéologie*, op. cit., p. 152.
28. *Ibid.*, p. 152.
29. *Le Monde*, 19 de outubro, 1980.
30. Segundo Habermas, o prejuízo da ciência e da técnica no modelo da atividade racional em relação a um fim é lançado sobre todo o universo do mundo da vivência sócio-cultural, seja em termos de prejuízo à atividade comunicacional ou em termos de prejuízo à democracia. o que, no fundo, é a mesma coisa se se entende “por democracia as formas institucionais garantidas de uma comunicação universal e pública que é consagrada à questão prática de saber como os homens podem e querem viver juntos no quadro das condições objetivas determinadas pelo poder imensamente aumentado de que eles dispõem sobre as coisas”. Ver *Progresso técnico e mundo social vivido* in *La technique et la société comme idéologie*, op. cit., p. 88. Neste sentido, a tese de Habermas é a seguinte: “Uma sociedade cientificizada não poderia se constituir como sociedade emancipada (*mündig*) senão na medida em que, passando pelos espíritos dos homens, haveria uma mediação entre a ciência e a técnica, de um lado e a prática cotidiana, de outro lado”. Ver *Cientificação da política e opinião pública* in *La technique et la science comme idéologie*, op. cit., p. 131.
31. Isto quer dizer, precisa Habermas “1. To choose the propositional sentence in such a way that either the truth conditions of the proposition stated or the existential presuppositions of the propositional content mentioned are supposedly fulfilled (so that the hearer can share the knowledge of the speaker); 2. To express his intentions in such a way that the linguistic expressions represents what is intended (so that the hearer can trust the speaker); 3. To perform the speech act in such a way that it conforms to recognized norms or to accepted self-images (so that the hearer can be in accord with the speaker in shared value orientation)”. Cfr. *What is Universal Pragmatics?* in *Communication and the Evolution of Society*, Boston, Beacon Press, 1979, p. 29.

32. Entre os trabalhos de J. L. Austin, Habermas cita: *How to do things with words* (Oxford, 1962): “performative Utterances” in *Philosophical Papers* (Oxford, 1970), pp. 233-250 e Performative Constative em C. E. Caton, ed., *Philosophy and Ordinary Language* (Urbana III, 1963, pp. 22-33. Ver J. Habermas, *What is Universal Pragmatics?*, op. cit., p. 25, nota 58.
33. Entre os trabalhos de J.R. Searle, Habermas cita *What is a Speech Act?*, in M. Black, ed., *Philosophy in America (Ithaca, 1965)*, pp. 221-239, reprinted in Rosenberg and Travis, eds., *Readings in the Philosophy of Language* (Englewood Cliffs, N.Y., 1971), pp. 262-275; *Speech Acts* (Longon, 1969). Cfr. Habermas, *What is Universal Pragmatics?*, op. cit. p. 25, nota 58. Pode-se citar também um dos últimos trabalhos de Searle, “A Intencionalidade da intenção e da ação”, publicado recentemente na revista *Critique*, outubro, 1980, nº 401, pp. 990-1010.
34. Cfr. J.R. Searle, *Speech Acts*, op. cit. p. 63. Citado por Habermas, *What is Universal Pragmatics?*, op. cit., p. 60, nota 91. É necessário frisar que se estes pressupostos convencionais não são preenchidos, o ato de prometer é sem objeto; ele está condenado, desde o começo, ao fracasso.
35. Habermas, Jürgen, *What is Universal Pragmatics?*, op. cit., p. 63.
36. Ver *Ibid.*, p. 63.
37. *Ibid.*, pp. 63-64.
38. *Ibid.*, p. 64.
39. *Ibid.*, p. 64.
40. Habermas, Jürgen, *Connaissance et intérêt*, in *La technique et la science como "idéologie"*, op. cit., o. 156.
41. Habermas, Jürgen, *Toward a theory of communicative competence in Inquiry*, nº 13, 1970, p. 367. Segundo Habermas “in order to participate in normal discourse the speaker must have at this disposal, in addition to his linguistic competence, basic qualifications of speech and symbolic interactions (rolebehaviour), which we may call communicative competence. Thus communicative competence means the mastery of an ideal speech situation”. *Ibid.* p. 367.
42. Os “universais-constitutivos-do-diálogo” são os universais pragmáticos, com a ajuda dos quais, pode-se colocar as expressões linguísticas em situações de linguagem. Eles são os verdadeiros fato-

res que nos permitem engendrar a estrutura de linguagem potencial. Nas palavras de Habermas, são “os universais-constitutivos-do-diálogo que estabelecem, em primeiro lugar, a forma da intersubjetividade entre os locutores competentes capazes de compreensão mútua”. (Habermas, *Ibid.*, p. 369). Neste sentido, pode-se definir a competência comunicacional como o “domínio por um locutor ideal dos universais-constitutivos-do-diálogo, independentemente das restrições reais em condições empíricas”. (*Ibidem*, p. 369. Entre estes universais é necessário mencionar, em primeiro lugar, os pronomes pessoais e seus derivados, com a ajuda dos quais se forma um sistema de referência entre os locutores potenciais; em segundo lugar, as expressões demonstrativas de tempo e espaço, assim como os artigos e pronomes demonstrativos, com a ajuda dos quais se forma um sistema de referência das denotações possíveis; em terceiro lugar, as formas de nos dirigirmos aos outros (vocativo), as formas do contato social (cumprimentos, recepção), de introdução e de conclusão do discurso, de comunicação indireta, das perguntas e das respostas, que são performativas no que se refere ao ato de falar enquanto tal; finalmente, toda uma série de verbos performativos, com a ajuda dos quais marcamos as diferenças fundamentais nas situações de linguagem. Para uma visão de conjunto destes universais, cfr. *ibid.*, pp. 369-371.

43. Habermas, Jürgen. *ibidem*, p. 367. Cfr. também p. 369: “Above all communicative competence relates to an ideal speech situation in the same way that linguistic competence relates to the abstract system of linguistic rules”.
44. Com efeito, segundo Habermas “Pure intersubjectivity is determined by symmetrical relation between I and You (We and You), I and He (We and They). An unlimited interchangeability of dialogue roles demands that no side be privileged in the performance of these roles: pure intersubjectivity exists only when there is complete symmetry in the distribution of assertion and dispute, revelation and concealment, prescription and conformity, among the partners of communication”. *Ibidem*, p. 371.
45. Ver Habermas, Jürgen, *Ibidem*, pp. 371-372.
46. Ver Lesne, Marcel: *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

47. Com efeito. Lesne nos oferece um modelo de análise dinâmica das práticas de formação com base nos três *mecanismos* sociais pelos quais “uma formação social se *reproduz* ao produzir o homem e reproduzindo, através dele, suas próprias estruturas; ela *funciona* produzindo necessidades internas e externas de seu funcionamento, aos papéis e lugares que ela oferece; ela se *produz* enquanto formação social produzindo agentes sociais capazes de agir, no meio das contradições ou oposições internas e nas condições sócio-históricas dadas, ao nível da capacidade relativa que ela possui para agir sobre seu próprio funcionamento e de mudar, assim, sua história”. É referindo-se aos três mecanismos que se exercem simultaneamente reforçando-se uns aos outros que Lesne constrói “três modos de trabalho pedagógico”, a saber:

— “aquele onde a pessoa em formação é considerada, sobretudo, como objeto de socialização, determinado socialmente, produto social de alguma maneira, e objeto de socialização-formação;

— aquele em que ela é considerada, sobretudo, como sujeito de sua própria socialização, ator social que se determina e se adapta, de maneira ativa, aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social e, por conseguinte, sujeito de sua própria socialização-formação;

— aquele onde ela é considerada, sobretudo, como um agente de socialização, agente determinado mas também determinante, que age, ao mesmo tempo, na e sobre as condições estruturais do exercício do processo, no e sobre o próprio processo, e, por conseguinte, agente social e agente de socialização-formação das outras pessoas”. Ver Marcel Lesne, op. cit., pp. 30-31.

48. Lesne, Marcel, *Ibid.*, p. 37.

49. Segundo Lesne, “a relação formador-pessoas em formação não é uma simples relação interpessoal de um tipo específico, denominado pedagógico, de caráter formal, momentâneo e artificial; ela se apresenta como um conjunto complexo, dependendo de variáveis determinantes que lhe conferem um sentido às vezes bem diferente do desejado pelos próprios atores”. Ele vê, ademais, na “relação pedagógica” termos sociais. Em consequência, “é ampliando o pedagógico ao social (ao político, ao econômico, ao ideológico) que estaremos em melhores condições de compreender”, escreve ele. *Ibid.*, p. 32.

50. Habermas, Jürgen: *Connaissance et intérêt*, Postface, Paris, Gallimard, 1976, p. 338.
51. Filloux, Janine: *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas, 1974, p. 313.
51. Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude: *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 26.
52. Filloux, Janine. *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas, 1974, p. 313.
53. Lembremos as palavras de Habermas “. . . the design of an ideal speech situation is necessarily implied in the structure of potential speech, since all speech, even of intentional deception, is oriented towards the idea of truth. This idea can only be analysed with regard to a consensus achieved in unrestrained and universal discourse”. Ver *Towards a theory of communicative competence*, op. cit., p. 372.
54. Esta tarefa nasce de uma transposição do valor ideal e metodológico da situação de linguagem ideal. Com efeito, segundo Habermas “It should be possible to demonstrate the deformations of pure intersubjectivity, induced by the social structure, on the basis of assymetries in the performance of dialogue rules. The uneven distribution of dialogue-constitutive-universal in standard communication between individuals and social groups indicates the particular form and deformations of the intersubjectivity of mutual understanding which is built into the social structure”. Ibidem, p. 372. Ver também o ensaio *On systematically distorted communication (Inquiry, V. 13, n.º 3, 1970)*, onde Habermas mostra como as exigências de uma teoria da competência comunicacional podem se reunir em uma análise da distorção sistemática da comunicação do tipo postulado pela teoria psicanalítica.
55. Nos termos de Habermas, esta hipótese se estabelece da seguinte forma: “Se se considera a comunidade de comunicação em primeiro lugar como uma comunidade de interação, e não de argumentação, pode-se examinar também a relação, importante do ponto de vista emancipatório, entre a comunidade de comunicação “real” e a comunidade de comunicação “ideal”, seguindo o fio diretor das idealizações da atividade comunicacional pura”. Ver *Raison e légitimité*, nota 160, pp. 204-205. Ver também *Théorie et pratique*, op. cit. T. 1, p. 33 e seguintes e o posfácio a *Connaissance et intérêt*, op. cit., p. 333 e seguintes.

56. Cientificismo quer dizer crença na ciência em si, quer dizer, a convicção de que não se pode mais conceber a ciência como uma forma de todo conhecimento possível mas que se deve identificar conhecimento e ciência. Segundo esta atitude própria da filosofia analítica — a mais influente na filosofia contemporânea, segundo o autor — “uma filosofia científica deve proceder como as próprias ciências, *intentione recta*, ou seja, ter seu objeto diante dela (e não deve assegurar-se disso, por exemplo, de maneira reflexiva)”. Ver Habermas. *Connaissance et intérêt*, posfácio, op. cit. p. 334.
57. Habermas, Jürgen, *ibidem*, p. 356. As precisões dadas por Habermas demonstram que o a priori da experiência (a estrutura dos objetos de experiência possível) é independente do a priori da argumentação (as condições de discurso possíveis). No entanto, as teorias devem incluir estes dois a priori: “As teorias só podem ser formadas e desenvolvidas nas condições de argumentação em um mesmo tempo nos limites da objetivação prévia do acontecimento de que não se pode fazer a experiência” (*ibidem*, p. 352). “Nas condições de argumentação”, precisa Habermas, significa: sob a forma de sistema de enunciados verificados de maneira discursiva; “nos limites da objetivação prévia do acontecimento de que não se pode fazer a experiência” significa: em uma linguagem teórica cujos predicados fundamentais se referem aos objetos de experiência possível constituídos de maneira independente. As linguagens teóricas podem, então — é o que decorre dessas precisões — “interpretar os domínios pré-científicos de objetos” mas “eles não podem transformá-los em condições de um outro domínio de objeto”.
58. Habermas, Jürgen. *ibid.* p. 358.
59. Habermas, Jürgen. *Théorie et pratique*, t. 1, Introdução à nova edição (1971). Paris. Payot, 1975, p. 40.
60. “Eu faço a experiência da coerção, escreve Habermas, que procede de objetivações não colocadas em dia, mesmo que engendradas, apenas no momento da interiorização analítica e da dissolução de uma pseudo-objetividade que se enraíza nas motivações inconscientes ou nos interesses reprimidos”. Ver *Connaissance et intérêt*, posfácio, op. cit., p. 359.
61. Habermas, Jürgen. *Connaissance et intérêt*, op. cit., p. 263.
62. Ver Habermas, Jürgen. *Théorie et pratique*, op. cit., t. 2, Conséquences pratiques du progrès scientifique et technique, pp. 115-136;

- Mutações sociais da formação universitária, pp. 137-152 e A democratização da Universidade: uma politização da ciência?, pp. 153-163.
63. Ver Freire, Paulo, *La pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris, 1977 e *L'éducation: pratique de la liberté*, Edicions du Cerf, Paris, 1971.
 64. Os trabalhos mais importantes sobre a sócio-psicanálise se encontram na série Petite collection Payot. Ver, entre outras coisas: Sociopsicanálise 1 (1972), Psycho-sociologie, psycho-manipulation; Sociopsicanálise 2 (1972): La plus-value de pouvoir; Sociopsicanálise 3 (1973), Psychanalyse et sociopsicanálise; Sociopsicanálise 3 (1973): psychanalyse e Sociopsicanálise; Sociopsicanálise 4 (1974), Sociopsicanálise dans une institution psychanalytique; Sociopsicanálise 5 (1975), La sociopsicanálise: pour qui? pour quoi?; Sociopsicanálise 6 (1976), La sociopsicanálise, un nouvel alibi pédagogique?; Sociopsicanálise 7 (1978), La misère politique actuelle; Sociopsicanálise 8 (1980), Pratiques d'un pouvoir plus collectif, aujourd'hui. Ver também o artigo "Entretien sur la sociopsicanálise" in *Psychiatrie française*, 1979.
 65. Segundo Habermas "a crítica material da ciência que, encarregando-se de revelar os laços existentes entre as bases metodológicas, as implicações ideológicas e os contextos objetivos de aplicação, poderia ser considerada como uma "politização" da ciência, seria enquanto tal a única a fazer aparecer quando a ciência perde sua autonomia e se deixa levar para contribuir para as instâncias sociais afins e a interesses que não foram racionalmente justificados. Ver La démocratisation de l'Université: une politisation de la science?, in *Théorie et pratique*, t. 2, op. cit. pp. 160-161.
 66. Freire, Paulo, *La pédagogie des opprimés*, op. cit., p. 77.
 67. Habermas vê neste traço o elemento essencial das ciências críticas mas ele não teorizou no que se refere à pedagogia. Também não encontramos nem em Freire, nem em Mendel a teorização específica deste traço essencial.
 68. Ver Mendel, Gérard, La sociopsicanálise institutionnelle in Ardoino et autres, *L'Intervention institutionnelle*, Payot, Paris, 1980, p. 240.

69. Ver o excelente estudo de T. W. Adorno e outros *The Authoritarian Personality*. Studies in Prejudice. The Norton Library, New York, 1969.
70. Marcuse, Herbert. *Le Vieillessement de la psychanalyse in Culture et société*. Paris, Minuit, 1970, p. 260. Habermas também defende esta tese, ver *Théorie et pratique*, op. cit., t. 2, p. 133, nota 23.
71. Mendel, Gérard. *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971, Sommaire: o autor explica: "Devido à generalização dos intercâmbios econômicos, a revolução tecnológica impõe pouco a pouco sobre todo o planeta suas regras de ouro, cuja base é o princípio da eficácia (rendimento máximo, eficiência tecnológica, ideal tecnológico do homem-máquina, concentração industrial e da mão de obra, mistura e mobilidade da população, transformação profunda do meio ambiente e dos hábitos de vida, enfraquecimento da Autoridade tradicional em virtude do primado dado à competência técnica)".
72. Mendel, Gérard: *Pour décoloniser l'enfant*, op. cit., Segunda parte, cap. 4, pp. 101-125. A expressão classe social não deve ser compreendida no sentido restrito mas como uma analogia: "Como a fábrica agrupava os trabalhadores que, reconhecendo sua força, suas características, seus interesses e a solidariedade do destino que os unia, desenvolveram lentamente uma consciência de classe social que se opunha à ideologia ambiente, da mesma forma a Instituição escolar agrupa a juventude que nela se desenvolve, face ao mundo adulto e à sua ideologia, uma consciência de classe de acordo com a idade." (Ibidem, p. 125)