

ÉTICA E RAZÃO NO ENSINO SUPERIOR: A REUNIFICAÇÃO DE UM DISCURSO ATRAVÉS DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS

Guilherme de Barros Perini¹

Resumo: Propõe a utilização da razão comunicativa no ensino superior na tentativa de refundar a ética em termos cognitivistas, como alternativa ao padrão cartesiano-positivista que ainda prevalece nas universidades brasileiras. Num primeiro momento, oferece uma visão panorâmica da crise da razão iluminista na contemporaneidade, contrapondo o antagonismo entre o discurso moderno e o pós-moderno com os conseqüentes reflexos sobre o modelo atual de ensino superior. Num segundo momento, como recorte do quadro anterior, apresenta-se o fosso histórico entre a ciência e a ética pela força do cientificismo do século XVIII e o quanto este paradigma positivista ainda persiste em nosso modelo educacional. Conclui-se com a posição teórica habermasiana, que, ao reconhecer as aporias do projeto iluminista sem abrir mão da razão (como em contraponto fazem os pós-modernos), traz uma proposta viável de uso racional da comunicação como base de toda ética e aprendizagem, passível de ser utilizada no ensino superior brasileiro com o fim de atenuar a formação fragmentada que recebem seus alunos.

Palavras-chave: Ética e Razão; Teoria da Ação Comunicativa; Ensino Superior.

1. Introdução

É fato que hoje o ensino superior sofre uma séria crise no mundo e, particularmente, no Brasil. Boa parte desta crise deve-se a uma política governamental, que, aliada ao discurso homogêneo no plano internacional, tem transformado o ensino, como um todo, em um produto, de pouca qualidade, em que os números e estatísticas apresentados por órgãos oficiais e pretensos exames de qualidade recebem mais aplausos e valor que tentativas esporádicas de tentar retirar o indivíduo de seu estado de confusão e subserviência e a sociedade brasileira de seu subdesenvolvimento e desigualdade social.

Outra parte também bastante significativa da crise deve-se ao despreparo de muitos professores que, mal pagos e desqualificados socialmente, são em grande número incapazes de orientar seus alunos a se auto-conhecer e conhecer o mundo que os rodeia, encontrando dificuldades em formar sujeitos históricos responsáveis ética e individualmente por uma sociedade em acelerada mudança. Muitas correntes pedagógicas digladiam-se no espaço

¹Mestrando em Educação pela UFPR, graduando em Direito, e formado em Comunicação Social pela mesma instituição.

conflituoso das universidades, mas pouco espaço têm aquelas cujo objetivo se centra no próprio sujeito do aprendizado, seus interesses e seu desenvolvimento, sem esquecer do grande papel do exemplo e do professor orientador. Esquece-se, muitas vezes, que a educação não tem outro objetivo senão formar indivíduos mais cientes de si e das possibilidades de sua inserção social, tolerantes para com seus semelhantes e capazes de agir de modo a inspirar, através de seu próprio estudo e trabalho, a virtude entre seus pares.

A proposta deste trabalho vem como uma reflexão sobre a forma de atuação dos professores no ensino superior, buscando trazer alguns indicativos de possíveis mudanças, capazes de atenuar os efeitos nefastos que assolam nossas universidades e de modo a romper, em parte, o círculo vicioso de culpa em que se colocam professores e Estado. Primeiramente, apresenta-se a forma como o modelo de universidade que temos, baseado na razão iluminista, sofre verdadeiras críticas por conta das mudanças que ocorrem na sociedade moderna no campo da teoria do conhecimento e da ética, trazendo alguns apontamentos arrazoados e outros discutíveis do discurso pós-moderno. Num segundo momento, demonstra-se como a visão parcelada e hierarquizada do conhecimento e da sociedade tem estimulado uma subserviência do humano em relação ao pólo técnico-científico, apontando a necessidade de se aproximar a ciência da ética. Após esta reflexão, passa-se à análise de alguns pontos de possível aplicação dos elementos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas dentro da realidade do ensino superior, incluindo seus princípios e valores metodológicos. Conclui-se explicitando a urgência de uma mudança significativa no discurso autoritário e fragmentado que ainda impera no ensino superior, clamando pela necessidade de consolidação da reunificação do discurso da ética e da razão neste espaço privilegiado de formação humana que é a universidade.

2. A crise da razão iluminista

Se fôssemos identificar o período conhecido como Modernidade, certamente duas características saltariam aos nossos olhos: razão subjetiva e progresso. A Modernidade surge como um projeto de emancipação e progresso do homem e da sociedade a partir do uso da razão humana,

abandonando todo o discurso metafísico e teológico que caracteriza épocas anteriores, e colocando a noção de sentido positivo da história, tendo por carros-chefes deste progresso a ciência e a tecnologia. Desde o início da empreitada científica moderna, a razão já veio dotada de um viés salvacionista do homem pelo próprio homem, que não pode ser caracterizado como um viés puramente cognitivo, mas sobretudo ético. É sobre este projeto emancipador trazido pela Modernidade e sua falência que nos deteremos nestes parágrafos.

É importante dizer que os contornos, através dos quais a Modernidade foi adquirindo seus traços, iniciaram-se por volta do século XII, culminando no Século das Luzes, e encontrando suas maiores contradições em meados do século XIX e início do século XX. Este longo trajeto trouxe algo de novo em quase todos os aspectos da realidade, tendo como centro sempre a emancipação do homem e da sociedade pela razão humana: no campo *religioso*, passa-se do monismo católico europeu para uma ética subjetiva, em que, ao mesmo tempo, abre-se espaço para tolerância de outros credos e cede-se espaço para uma disciplina auto-referente das condutas e valoração dos comportamentos humanos em detrimento da valoração social; no campo *artístico*, passa-se do anonimato e da reprodução fidedigna dos clássicos e da natureza para a valorização do artista, de sua subjetividade e de sua criatividade; no campo *científico*, passa-se dos livros e autoridades para a observação e experiência; no campo *filosófico*, da razão revelada cimentada em Deus para a razão subjetiva baseada na “natureza humana” e na dúvida; no campo da *política*, do pluralismo político e jurídico para a construção dos Estados Modernos e do ordenamento jurídico único e soberano; no campo das *relações*, dos vínculos pessoais com os outros e com a terra, para os vínculos contratuais, que permitem a autonomia e a “livre” circulação; no campo *mítico*, da certeza de um mundo determinado e acabado, para a descoberta do Outro e a redescoberta de si mesmo, através da conquista de outros continentes; entre outras grandes mudanças.

Enfim, o que caracteriza a modernidade é uma mudança na consciência coletiva, centrada agora em novos valores liberais burgueses - a individualidade, a autonomia e a universalidade - em oposição aos medievais - a honra, a honestidade e a fidelidade - valores que se converteriam dentro dos

ideais iluministas tardios em liberdade, igualdade e fraternidade. Enquanto a ordem medieval ainda era centrada numa formação organicista, em que o indivíduo não era nada a não ser uma parte dentro dos chamados “corpos sociais”, com a reforma trazida por alguns franciscanos na Baixa Idade Média e explorada a fundo por filósofos como Descartes e Kant, o homem passa a ser o detentor da razão e o único responsável por sua vida. Ele não é mais parte de um todo real, mas o todo é que se torna ficção face a indivíduos reais. Desta individualidade e do abandono dos “corpos sociais” presentes na formação organicista de sociedade, bem como da idéia de que a razão existe de forma natural e igual em todo ser humano, depreende-se a noção moderna de universalidade: o homem singular torna-se a unidade fundamental da sociedade, independente de etnia/raça, nação, sexo e opção sexual. Sendo todos iguais, natural que sejam também detentores dos mesmos direitos e sejam igualmente livres (injustificada a dominação), como buscavam provar os contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau.

Ao lado da individualidade e da universalidade, advém ainda a noção de autonomia, sendo esta ao mesmo tempo política (só cabe poder legítimo de um ou alguns homens sobre os demais se houver um contrato), intelectual (cabe ao homem através de sua razão e da dúvida metódica alcançar todo o conhecimento, evitando todo o discurso “irracional” de autoridade ou tradição) e econômica (todos têm igual direito de participar do processo de produção, circulação e consumo de bens). Em suma, o indivíduo liberta-se de todos os laços que o prendiam anteriormente aos corpos sociais, à autoridade e à terra e torna-se formalmente igual a todos os demais, enfim, livre para buscar na sua própria razão as soluções para todos os problemas, um “trabalhador livre” capaz de fazer suas próprias escolhas na vida.

A esta crença generalizada na razão humana, que se iniciou no século XII, assaltou as ciências exatas e naturais no início do século XIV e XV e, finalmente, dominou as ciências humanas no século XVIII e XIX, através do Iluminismo e do positivismo, chamamos de *cientificismo*. E é justamente esta crença que vem sendo atacada de diferentes formas a partir de meados do século XX. Um dos grandes pressupostos do século XIX é que a humanidade poderia, graças às ciências naturais e sociais positivistas, livrar-se de todos os

incômodos sociais, éticos e políticos, tal como matemáticos e físicos haviam achado soluções empiricamente e universalmente válidas por todos os aspectos por ele estudados. SCHARTZMAN (1981) aponta que, em primeiro lugar, as novas ciências sociais dariam fim à pobreza, o que se supunha traria felicidade e paz; em segundo lugar, ensinaria as pessoas a pensar racionalmente, o que levaria ao comportamento racional em todas as esferas de atividade; e, finalmente, as próprias questões sociais e políticas poderiam ser tratadas de maneira científica, o que eliminaria disputas irracionais e produziria a melhor das sociedades. É verdade que embora questionados histórica e intelectualmente, esta concepção não desvaneceu por completo e encontram eco ainda hoje nas universidades. A verdade é que a ciência não eliminou, nem sequer reduziu, a presença da política e da ética na vida social, mas eliminou sua legitimidade, tornando-a desprezível, irracional e indigna, sem lugar claro e definido dentro de espaços que privilegiam a razão subjetiva e a ciência moderna.

Dentro da ciência contemporânea e das universidades, entendida esta enquanto espaço institucionalizado para a transmissão do saber sistematicamente e racionalmente elaborado, o que se observa ainda é uma prisão ao método cientificista, traduzido em dois grandes paradigmas: o *cartesiano* e o *positivista*. Pelo primeiro, observa-se a realidade somente de maneira fragmentada e dividida, as ciências são separáveis tal como as disciplinas das universidades, seguindo a sociedade a mesma divisão institucional e profissional, como se existissem realmente fronteiras internas e objetivas do saber capazes de produzir estas diferenciações cirúrgicas e analíticas de todo conhecimento. A especialidade sobrevive sobre a formação geral e a escola torna-se o único espaço legítimo e responsável pela transmissão do conhecimento (cada profissional e cada instituição tem o seu lugar específico, não cabendo às famílias, às igrejas, à comunidade, etc. educar pois esta não é a sua “especialidade”, deixando toda a responsabilidade ou culpa para a escola). Não que a análise e a especialidade sejam prejudiciais em si, mas o conhecimento torna-se incompleto sem a síntese e a totalidade, bem como o conhecedor um alienado, no sentido marxista. Pelo *positivismo*, observa-se um isolamento de toda tentativa de inclusão de outros saberes de

natureza “não-científica”, já que a ciência é a forma superior de conhecimento, aceitando a ética, a filosofia, a metafísica, a política, a individualidade afetiva, etc. somente se vier como simulacro de ciência em moldes positivistas, já que pertenceriam a épocas remotas que, segundo a lógica positivista, são necessariamente inferiores à atual. Toda construção histórico-cultural é retirada de seu contexto e o passado é visto como inferior dentro do modelo de causas e conseqüências que acabou se estabelecendo para a história. A história adquire lógica, parecendo um motor em que o futuro sempre é melhor que o passado. Nos moldes positivistas, aparecem hoje não só os neopositivistas, mas os doutrinadores marxistas, igualmente evolucionistas e cientificistas, que, muitas vezes, junto à crítica pertinente ao mundo perverso em que vivemos, eliminam do imaginário toda instância não científica, inclusive a metafísica e a ética, tidas como superestrutura dominante e controladora, quando em verdade não o são.

Infelizmente pagamos caro por este excesso do cientificismo, pois se é claro que a evolução das ciências exatas e naturais trouxeram benefícios inimagináveis pelo homem medieval em relação ao conforto e bem-estar físico, o mesmo não se pode dizer da consciência, da moral, da política e da ética como um todo, que, enquadrada dentro de padrões científicos, acabou perdendo todo o seu valor. O sucesso e o desenvolvimento proporcionados pela primeira torna os homens cegos em relação aos limites que devem ser dados à ciência e à tecnologia, mesmo porque muitos são os que se beneficiam do poder de dominação e auxiliam neste processo de confusão e mentiras. A noção de limites trazida pela Modernidade mudou significativamente, passando a creditar como normal a substituição dos limites éticos e humanos antes existentes por limites puramente técnicos e econômicos. GOERGEN (2001, p.6) traduz bem este pensamento:

A ciência e a tecnologia, os dois fogosos cavalos de batalha do Iluminismo conduziram a carruagem do mundo ocidental, a par dos lugares de conforto e bem-estar, à beira dos abismos assustadores das dicotomias individuais e sociais em que a segurança e fragilidade, conhecimento e ignorância, riqueza e pobreza, saúde e doença, opulência e miséria, vida e morte coabitam lado a lado.

Se tomarmos o ponto de vista histórico trazido por Eric Hobsbawn, citado em CAPELLA (2002, p.157) de século XX “mais curto” - iniciado com a primeira guerra mundial e se estendendo até os dias de hoje - nestes pouco mais de sessenta anos que caracterizam o século XX, as grandes expectativas do Iluminismo levadas até suas últimas conseqüências foram catastróficas, revelando os limites enquanto projeto salvador. Se por muito tempo acreditou-se no progresso e na razão com um projeto de emancipação da humanidade localizada no futuro, a Primeira Guerra Mundial marcou o fim desta esperança. A ciência foi colocada a serviço do projeto capitalista de massificação da produção e surgiu uma nova indústria, a de produção de conteúdos de consciência, que expulsa da ágora pública todo conteúdo intelectual e sensível produzido à maneira tradicional, de modo que a consciência coletiva decaiu drasticamente. Sem desmerecer algum sucesso trazido no campo das esperanças para os direitos das mulheres e algumas minorias e o fim à época da expansão colonial européia, o século XX se caracterizou por uma sucessão de matanças generalizadas interrompidas por brevíssimos períodos entre guerras, sendo paradoxal que, ao mesmo tempo em que a humanidade alcança seu mais alto poderio material e domínio tecnocientífico, aumenta sua vontade auto-exterminista. O século XX assiste não só aos avanços tecnológicos e científicos das ciências naturais (que ainda levam muitos cientistas e tecnólogos a acreditarem na mesma magia para as ciências humanas), mas também à manipulação de mentes e o controle das facções sociais através de um meio científico.

Só nas últimas décadas do século passado pudemos presenciar a ciência sendo questionada pela antiga ética, quando da produção do avião de transporte supersônico, da energia termonuclear, da recombinação do DNA humano, da procriação de vida humana *in vitro*, da clonagem (exemplos de SCHARTZMAN, 1981), etc., bem como das grandes revoluções, guerras e “limpezas” genocidas estimuladas por ideologias científicas que o século XX presenciou, cujos estragos, mortes e falta de esperança não encontram equivalentes em qualquer outro período negro da história humana. Tudo isto era um desafio que a ciência não conhecia, e passou nas últimas décadas a ser cada vez mais comum o descrédito num avanço irrestrito e aético da

ciência e da tecnologia. A noção de que a ciência, que teria nos ajudado tanto na conquista da natureza, poderia também dominar e controlar organizações culturais e sociais, tornando não o homem livre de Deus e da sociedade hierarquizada, mas cada vez mais dominado pelo outro homem, passa a ser cada vez mais real.

Fortalecida por séculos, a ciência moderna, que passou a invadir e tirar a legitimidade da religião, da tradição, da intuição, da autoridade fora da ciência, da arte fora das academias, da política e de quase todas as esferas de conhecimento e ação humanos, encontrou os germes de sua própria destruição, já que o que se observa nos estudos científicos mais recentes é a idéia de dismantelamento de todas certezas determinísticas e leis gerais que prevaleciam desde a mecânica newtoniana, uma substituição pelo acaso e pelo indeterminado no Universo, um questionamento da existência de todo modelo universal ou totalitário nas ciências modernas, associada a conceitos que deslocam o ser humano do centro para a periferia. A falta de campos consolidados e de fronteiras nas mais diversas áreas – disciplinas seculares desaparecem, invasões se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos campos - leva a um estado generalizado de incerteza, frustração, de crítica aos modelos provisoriamente criados pela ciência moderna e a um relativismo sem precedentes. Os programas pedagógicos, na maioria das vezes, na tentativa de cobrir os interesses mais diversos, trazem uma falta de integração completa entre as mais diversas disciplinas, ocasionando conteúdos repetidos, erros de seqüência lógica e uma sensação geral de “colcha de retalhos”, refletindo o discurso também especializado e confuso da maior parte dos professores.

Nas críticas feitas ao cientificismo moderno, duas parecem ser as correntes que, apesar das diferenças internas significativas em cada uma dessas classificações, podem ser explicitadas em moldes gerais como frankfurtianos e pós-modernos. Os primeiros criticam a razão denominada por eles de instrumental, que passou a ser venerada na nova ordem burguesa, e têm como um de seus representantes mais sensatos Jürgen Habermas. Os segundos, negam toda a razão nos moldes modernos, ancorada em metanarrativas (um caminho da história para toda a humanidade), pregando o resgate de aspectos

“irracionais” e o retorno ao local. Ambos criticam a formação cartesiano-positivista das universidades aos moldes napoleônicos, comumente identificada com formação tradicional ou autoritária, reflexo imediato de uma ordem cientificista de moldes oitocentistas que já começa a ser extinta.

Para os pós-modernos, o que se observa é o fim de projetos universais para o homem e para a sociedade, já que o que se observa é uma confusão completa nas fronteiras culturais e epistemológicas determinadas pelos modernistas. Ao enfatizar sobretudo as diferenças culturais, étnicas, de gênero, etc., ou seja, ao destacar o local e particular como única realidade verossímil e analisável, abandonam todo e qualquer projeto universal herdado pela tradição moderna. Esta posição, apesar de bastante válida para se reconhecer as diferenças e se passar literalmente do universo do “dever ser” para o universo do “ser”, na medida em que se reconhece uma realidade muito mais palpável, tem, primeiro, o defeito lógico de negar todo modelo universal e, ao mesmo tempo, se apresentar enquanto uma teoria geral; e, segundo, o demérito de aceitar o real tal como está, sem acreditar num projeto social estruturado a partir de determinados princípios ético-políticos, racionalmente legitimados e que possam servir para livrar os homens dos limites estreitos do presente, do aqui e do agora. Em suma, esquece-se que o “dever ser”, enquanto utopia, também faz parte do “ser”, da esperança dos que vivem, e da necessidade que se tem de fazer o mundo melhor, ou pelo menos igual, para as gerações vindouras.

Para a escola frankfurtiana, a crítica vem no sentido de corrigir o rumo da razão sem abandoná-la. Se hoje ela não conhece nem barreiras nem limites, não se detém frente a destruição da natureza ou mesmo ante a manipulação do próprio homem, cabe ao homem, fazendo uso da sua inteligência, alterar a sua rota. A razão moderna, que seria o modo de emancipação de toda a humanidade, acabou por tornar-se a possibilidade de escolha dos melhores meios para realizar fins predeterminados, que, na maioria das vezes tem o intuito claro de dominação da natureza e dos próprios homens. É por isso que os partidários da teoria crítica nomeiam esta racionalidade de instrumental e criticam a forma como toda a nossa sociedade está orientada para reproduzir este modelo de dominação, inclusive nas universidades. Habermas, o mais

sensato dos frankfurtianos, está preocupado em salvar a razão do relativismo proposto pelos pós-modernos e, ao mesmo tempo, não cair no discurso desesperançado de seus antecessores Adorno e Horkheimer. Habermas, ao contrário do relativismo social dos pós-modernos, acredita que haja possibilidade de construção de princípios de validade que ultrapassem a perspectiva de uma cultura determinada com base na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários de argumentação, tornando possível distinguir entre o correto e o errado, assunto que se verá a seguir em sua teoria.

3. Ciência ou ética

De todo o discurso moderno, o que certamente traz maior malefício, e deve ser pensando em termos institucionais, é a falta de limites para a ciência, ou melhor, até que ponto a ciência e a tecnologia, cunhadas dentro do paradigma exclusivista e instrumental da razão iluminista, não têm contribuído, ao invés da emancipação a que se propõe, para a maior dominação do homem pelo próprio homem, para o acirramento da desigualdade social e para a destruição maciça de nosso meio ambiente. Nos termos colocados por GOERGEN (2001, p.8):

A capacidade de intervir através dos recursos da ciência e da tecnologia na natureza e na vida, de invadir espaços mais íntimos e influenciar destinos individuais e os rumos da sociedade, de formar opiniões e manipular vontades, desacoplados dos verdadeiros interesses humanos e sociais tornou novamente e tragicamente atual a discussão do tema da ética. Parece necessário estabelecer limites e normas que ordenem as recentes capacidades de intervenção do homem na natureza e na vida. Mas isso é possível? Podemos chegar a um acordo a respeito da validade de normas que sejam vinculantes para todos, ou seja, cujo cumprimento possa ser exigido de todos?

A crise dos modelos fragmentados faz surgir cada vez mais saberes polidisciplinares, transversais, multidimensionais e transnacionais que questionam todas as divisões históricas estabelecidas entre as disciplinas e ainda mantidas em termos institucionais pelas próprias entidades científicas e departamentos de universidades, apesar de constantemente questionada pelos próprios membros quanto ao respaldo que ainda encontram dentro da realidade. Na mesma medida, a ética e todo padrão regulador é limitado, local,

relativizado, inviabilizando toda a sua força normativa. O ultrapassado modelo cartesiano, ainda bastante presente, acaba por ocultar os conjuntos complexos, as interações entre partes e todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Desde cedo, nos modelos escolares obrigam os alunos a reduzir o complexo ao simples, separar o que está ligado, a eliminar tudo que causa desordens ou contradições no entendimento, em suma, divide-se e deixa-se de analisar a complexidade do mundo real, analisar não só os saberes interligados entre si, na forma como se apresentam, mas o seu contexto, objetivo e limites. Os jovens são avaliados dentro da sua competência para memorizar o ensinado, dividir tudo em compartimentos, e isolar todo o saber dos valores subjetivos, metafísicos e éticos; e, depois, são criticados pela sociedade diante de sua postura técnica, pouco humanista, e pragmática, incapaz de conduzir de forma eticamente responsável a vida de uma certa coletividade. O caráter excessivamente cientificista da maior parte de nossas universidades, que exalta a ciência como única forma de conhecer e a divide em compartimentos estanques, torna o estudante incapaz de contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos, alienando o próprio conhecimento e tornando produto pouco pertinente à realidade do sujeito.

Dentro do ambiente universitário, ainda encontramos uma divisão interna que dificulta ainda mais a reunificação do discurso da ética e da ciência. Existem dois grandes blocos: um, de cultura humanista, que alimenta, em certa medida, a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas e favorece a integração pessoal dos conhecimentos, mas não traz grandes descobertas sobre o homem ou a sociedade, insistindo em modelos ultrapassados e em críticas do século XIX que só contribuem para aumentar o fosso entre humanas e naturais; outro, de cultura científica, que separa as áreas do conhecimento, acarreta admiráveis descobertas, mas não interliga e não reflete sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência e daquilo tudo que está a desenvolver. A primeira contenta-se com uma postura “crítica” e com a autoridade conseguida em títulos, publicações e congressos, apesar do discurso muitas vezes incoerente. A segunda contenta-se com os avanços de ponta da ciência e da tecnologia, mas continua irresponsável e afirmando que a ciência não deve possuir quaisquer limites. Em ambas,

existem, obviamente, autocríticos sensatos, interessados na unificação deste fosso histórico e na criação de paradigmas unificadores da ciência e da ética, mas me parece ainda bastante modestos e distantes daqueles que montam os currículos e programas pedagógicos.

Diante de todos os erros históricos, principalmente os cometidos dentro da Modernidade pelo uso da razão instrumental (e que tende a se estender para o DNA humano, para os novíssimos meios de comunicação, entre outros, caso não colocarmos a ética na educação científica) cabe a nós, seres humanos e, principalmente, educadores, um desvio de rota; um desvio que busque a unificação de todos os aspectos significativos e necessários para dar a ciência e, por consequência, a universidade, o verdadeiro papel que deve assumir: o de criar uma sociedade mais justa através de indivíduos capazes de entender que a sua inteligência lhe foi dada por Deus ou pela natureza para intervir da forma mais justa e responsável frente a seu próprio destino, o de seus semelhantes e ao de seu meio ambiente. É dentro desta perspectiva intersubjetiva e unificadora que se coloca a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

4. Instrumentos da Teoria da Ação Comunicativa

O paradigma comunicacional traz um aspecto interessante a se refletir acerca desta separação histórica entre ciência e ética, atribuindo um papel essencial à linguagem e à intersubjetividade para a descoberta da verdade e da justiça através do diálogo significativo. Habermas, um dos representantes deste paradigma, além de K. Apel e tantos outros, é também considerado pelo meio acadêmico como o principal representante da segunda geração da Escola de Frankfurt. Seu livro, Teoria da Ação Comunicativa, escrito em 1981, traz uma tentativa de se construir uma teoria da sociedade em que no lugar do cientista ou estudante solitário, que se volta para o objeto na tentativa de conhecê-lo, entende o ato de conhecer como desde o início algo lingüisticamente mediatizado, cujas operações cognitivas têm desde a origem um caráter intersubjetivo e cooperativo. Ao invés de depositar na ciência o lugar das certezas e na razão a capacidade ilimitada de chegar à verdade de todas as coisas, a postura de Habermas é mais modesta: a verdade fica considerada enquanto tal apenas enquanto outra não a supere ou invalide

através de argumentos mais aceitáveis (apesar de isto não ocorrer a todo tempo). O abandono do paradigma cartesiano e positivista de que poderíamos através da nossa razão e da ciência ir completando todo o conhecimento do mundo objetivo, começando pela certeza de nós mesmos e da superioridade da ciência sobre todos os demais campos, cede para uma postura que enxerga, como os clássicos o faziam, o ser humano enquanto ser completo, não apenas racional, e o conhecimento como algo não apenas científico e linear, mas integrado com todos os demais aspectos da realidade.

Habermas é um excelente filósofo para se entender a sociedade contemporânea, pois ao mesmo tempo em que denuncia o uso equivocado que se tem feito da idéia de razão, não a abandona como aspecto privilegiado da inteligência humana. Para isto, aposta no resgate do potencial comunicativo da razão, colocando a interação como verdadeiro foco do conhecimento e da prática social, partindo de basicamente dois fundamentos: primeiro, todo falante é possuidor de um saber igualmente válido e valioso, e não só os detentores de determinado tipo de cultura; e, segundo, a reprodução simbólica do mundo da vida se dá pelo agir comunicativo, sendo este a interação simbólica de cada agente através da linguagem que permite formar as estruturas sociais e culturais de cada sociedade, além das estruturas pessoais de cada indivíduo. Ou seja, não só a cultura e a sociedade são construídos pelos indivíduos em interação, mas os próprios indivíduos não nascem com eu acabado, já com valores e conhecimentos que tenham de ser respeitados por serem espontâneos e naturais, como nos fazia crer a pedagogia de Rousseau e tantos outros, mas adquire e forma sua personalidade através da interação com seu meio e é construído na intersubjetividade.

Alguns conceitos são básicos para se entender a postura de Habermas. Talvez o mais importante deles para o intuito deste trabalho seja a diferenciação feita entre a racionalidade instrumental e a comunicativa. Na instrumental há igualmente a interação, mas esta se faz com o intuito de persuadir ou convencer o outro de seu ponto de vista. A racionalidade comunicativa é aquela em que os agentes não se fecham dentro de seu ponto de vista, e a linguagem é utilizada para mediar a argumentação dada por cada um dos agentes, que busca acima de tudo o consenso e o entendimento. É o

diálogo verdadeiro, ou seja, aquele em que as pessoas plasticamente mudam suas posições em decorrência da melhor argumentação, acreditando que ninguém “vence” a discussão ou “passa” alguma coisa, mas que o conhecimento se constrói em ambos a partir da interação, verdadeira origem de todo conhecimento e prática social válida. A racionalidade encontra-se ligada principalmente a capacidade dos sujeitos de falarem e agirem, não busca um conceito fechado, mas um conceito argumentativo. O conceito de conhecimento cartesiano centra-se no sujeito e resume-se em desvelar o exterior, o que permitiria a existência de consciências iluminadas que detectam a verdadeira essência da realidade. Na educação, a racionalidade instrumental geralmente é associada a idéia de transmissão de informação e convencimento doutrinário, na qual se ignora por completo a bagagem cultural que traz o aluno e a necessidade que há em qualquer ato verdadeiramente comunicativo de ambas as partes se manifestarem com igual grau de respeito na argumentação. À escola caberia o papel de mero reproduzidor e transmissor do conhecimento. Já para Habermas, o conhecimento é compreendido como uma realização intersubjetiva e como fenômeno social. Mesmo que um agente tenha descoberto a melhor verdade para determinado assunto terá que apresentá-la com uma lógica e argumentos coerentes a fim de que na relação haja um acordo, através da razão presente em cada um, da validade da emissão, desde que ambos se encontrem numa situação ideal de fala, despida de preconceitos e da vontade de convencer o outro de seu ponto de vista prévio. A escola é vista como o lugar para o exercício deste agir comunicativo, desta comunicação aberta, sem preconceitos e sem doutrinas limitantes.

Habermas trabalha com o conceito de verdade dentro do processo comunicativo, e, junto, com o conceito de verdade ética. Dentro desta teoria, os valores, as normas e sanções, tais como a busca das verdades do conhecimento científico estão a todo tempo sendo tematizadas e seus atores buscam, argumentativamente, chegar a um consenso dos pontos válidos. Trata-se de uma passagem da filosofia da subjetividade para a filosofia da intersubjetividade em todos os sentidos. A verdade não se encontra mais no sujeito (modernidade) e nem fora dele (metafísica/teologia dos tempos pré-modernos), mas na relação. Tanto os problemas da ciência quanto os

problemas da ética são discutidos em espaço público e é a partir das convenções decorrentes da argumentação que seus agentes constroem seus conceitos fundamentais sobre os quais se orientam. As convenções que se revelam carentes de justificação cedem a outras que resistam ao exame crítico-argumentativo. Ensinar esta competência comunicativa, ao mesmo tempo científica e ética, torna-se um dos grandes desafios da universidade.

É importante entender que, para Habermas, a racionalidade instrumental não deve ser substituída pela racionalidade comunicativa, mas ambas devem existir. Para se entender isto, é necessário colocar a relação entre dois outros conceitos por ele elaborados, o sistema e o mundo da vida. O mundo da vida é um complexo composto de três elementos: a cultura, como armazém do saber; a sociedade, composta por ordem legítima; e a personalidade, que garante a identidade pessoal do sujeito. KOMINEK (2000) cita estes três aspectos, traduzindo a classificação proposta por Habermas:

Para mim, cultura é o armazém do saber do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo (...) A sociedade se compõe de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e garantem solidariedade. (...) Na personalidade encontram-se todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria. (Habermas, Teoría de la acción comunicativa, v.2, p. 196)

Uma educação verdadeira deve dar conta destes três aspectos através de uma racionalidade comunicativa. Os saberes no mundo da vida apresentam-se como pano de fundo de toda ação do sujeito, constituindo um tipo de saber implícito, sempre presente como uma certeza imediata. Já o sistema é o espaço do Estado e do Mercado, onde se desenvolve a ação instrumental e para onde se dirigem as críticas anteriormente tratadas. Com a diminuição do poder das religiões e a institucionalização do espaço privado, o sistema acabou por invadir o mundo da vida, formando o que Habermas chama de colonização do mundo da vida.

O sistema, por estar sempre preocupado com o dinheiro e com o poder, instiga ao confronto, leva os sujeitos a agirem instrumentalmente, visando motivos pessoais e dificultando o entendimento. Uma sociedade sem sistema é

impossível, por isso o que nos cabe fazer é apenas uma diferenciação daquilo que cabe ao sistema e daquilo que cabe ao mundo da vida dentro de nossas relações, de modo que a dose de um e outro seja de alguma forma aceitável pelos agentes que vivem em determinada sociedade. Na educação, principalmente a superior, em que professor e alunos gozam de uma igualdade de capacidades cognitivas maior que nas demais instâncias do sistema escolar, cabe ao professor, enquanto autoridade legítima de condução do tempo escolar de seus alunos, conscientizar cada indivíduo de sua capacidade de ação no conhecimento e na sociedade, ao mesmo tempo identificando sistema e mundo da vida, razão instrumental e comunicativa, e fazendo, com que, ao mesmo tempo em que assimile a tradição transmitida através do professor possa agir sobre ela como algo ainda não concluído, complexo e mediatizado, em que a síntese e a associação se tornam tão importantes como a análise e a memorização.

É geralmente um problema quando o conhecimento que é apresentado é ensinado não em decorrência de ser o mais válido (que seria o gerado dentro de um processo argumentativo legítimo), mas por ser o instrumentalmente imposto por uma ordem injusta que coloniza o mundo da vida. A verdade apresentada não é algo legítimo, mas criada em instâncias muitas vezes pouco transparentes ou cooperativas. Não se trata igualmente de negar todo o conhecimento repassado, mas de desconstruí-lo através do diálogo legítimo, conservando da tradição apenas aquilo que encontra respaldo racional suficiente para se colocar como conhecimento superior ou verdadeiro, dentro desta perspectiva teórica. É importante entender que o que Habermas propõe não é uma espécie de construtivismo, ou seja, a construção da verdade a partir do que pensa a maioria, mas alcançar os maiores patamares de uma verdade ainda inacabada através de passos racionais e argumentação científica livre de toda instrumentalidade (entenda aqui convencimento e persuasão) e falta de interação.

Para superar a crise, o paradigma comunicativo de Habermas traz a linguagem e o agir comunicativo como a verdadeira fonte sobre a qual se podem estabelecer interações significativas capazes de gerar consensos que tornam possível entender e influir de modo contundente na cultura, na

sociedade e na personalidade de cada um, chegando-se o mais próximo da verdade em cada uma destas instâncias do mundo da vida dos sujeitos. A universidade é um lugar privilegiado para este diálogo, pois além do esforço dirigido da instituição e professores, goza da confiança necessária entre seus agentes para se estabelecer este entendimento, o que muitas vezes não se enxerga em outros espaços, dominados por completo pelo sistema. É nela possível atingir esta “maioridade”, que para Habermas significa o uso da linguagem para gerar consensos sem a coação de seus membros.

Os professores, enquanto orientadores desta prática, devem orientar suas práticas em conjunto e unir em equipes também alunos e colegas para que este espaço também não seja colonizado, ou seja, movido a partir dos subsistemas dinheiro e poder. Há ainda um grande problema na educação superior. Ela ainda se volta, na maior parte das vezes, para ensinar o jovem a ingressar no mercado ou na política (sistema) para ganhar dinheiro ou poder (sistema) para pagar o mercado ou dominar os demais (sistema). Esta lógica definitivamente deve ser rompida. Além disso, a universidade não deve se preocupar unicamente com o conteúdo (apesar de sua necessária importância), mas ser capaz de desenvolver agentes capazes de relacionar-se com o seu meio da forma mais adequada, subsidiando-se e modificando o mundo da cultura, as esferas sociais e a sua própria personalidade, e desenvolvendo, sobretudo, a criatividade e a individualidade de cada aluno no meio social, com o único fim de libertá-lo. A universidade deve se integrar cada vez mais com as demais instâncias sociais e culturais, experimentar mais que ensinar, cooperar mais que competir, avaliar os sujeitos mais em equipe e na sua capacidade relacional do que o seu “eu” cartesiano; ensinar, enfim, que o consenso e o conhecimento dele decorrente é um processo e não um ponto de chegada, algo a ser assimilado ao mesmo tempo em que é praticado/ensinado. A universidade deve voltar-se, sobretudo, para recuperar o sujeito em sua integridade, cognitiva, afetiva e moral, ligá-lo ao seu meio e não isolá-lo, e tendo sobretudo como objetivo o próprio ser humano e não alguma prática política ou social.

Certamente há a necessidade do sistema (que, lembremos, para Habermas, não deve ser negado) para preparar o indivíduo para integrar-se

instrumentalmente ao mundo, como trabalhador e consumidor, mas a capacidade relacional e o agir comunicativo são metas igualmente prioritárias ao ensino superior, pois propiciará ao sujeito ampliar o mundo da vida, tornando-o não só um profissional melhor, capaz de buscar o conhecimento que se fizer necessário e bem relacionar-se com seus colegas de trabalho, mas um sujeito mais realizado com a sua família, conhecedor de sua cultura e da prática das estruturas sociais. Parece um projeto emancipatório aos moldes iluministas, mas é fato constatado por grande número de pessoas hoje que à escola não cabe mais o lugar enciclopedista de repassar o conhecimento, papel melhor cumprido por outros meios, mas o de relacionar tais conhecimentos e agir diretamente sobre o sujeito e sua base estrutural de como recepcionar este conhecimento e agir sobre este mundo. É papel do ensino superior desenvolver, enfim, a responsabilidade do sujeito para com a própria educação, de modo que possa utilizar tais princípios não só em ambientes escolares, mas também fora da classe e por toda a vida após a graduação. Este equilíbrio de sistema e mundo da vida, agir instrumental e agir comunicativo, ética e razão, é o que se propõe com base na Teoria Comunicativa de Habermas, como uma alternativa ao padrão cartesiano e positivista que tem deixado insatisfeitos boa parte dos educadores. Buscar o que e como ensinar desta forma deve ser a grande meta dos educadores.

5. Considerações finais

Paulo Freire (HEEMAN) já dizia que o nível máximo de consciência que devemos perseguir é a consciência crítica, caracterizada como abertura ao diálogo, agilidade mental e independência para não se deixar manipular, flexibilidade para revisar as próprias idéias e mudar de posições, capacidade de identificar propagandas ideológicas. Este ideal está muito próximo da teoria formulada acima. É sobretudo este diálogo aberto que deve perseguir um ambiente universitário, pois só é possível falar-se em desenvolvimento onde houver pelo menos dois sujeitos abertos em ação comunicativa. Se hoje se vive na era da comunicação, não é certo que se esteja fazendo um bom uso das possibilidades de interação existentes. A comunicação pode se encaixar dentro da lógica do sistema, dentro de seus subsistemas dinheiro e poder, mas pode também ser utilizada para estimular a confiança e a tolerância e gerar o

entendimento entre as pessoas. Cabe à universidade, como instância privilegiada para exercício da linguagem racional, ampliar esta capacidade para se relacionar plenamente, levar o sujeito a agir comunicativamente.

Além disso, os jovens necessitam de uma motivação ética que deve ser racional, em tempos que nem a religião nem a tradição são argumentos suficientes. Os jovens precisam entender a necessidade das normas solidárias de convivência e que não são seres só racionais e nem completos (precisam dos outros para se constituir). Pode-se dizer que o ser humano é um “ser a caminho de si mesmo” e ele é o único que pode percorrer esta estrada. Ele mesmo tem que assumir a tarefa de construir-se, de ordenar as coisas a partir do núcleo de sua personalidade que em contato com os demais e com sua cultura vai emergindo e, para isso, precisa ser colocado em ambientes que estimulam esta construção a partir do outro. Hoje, o homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de informações, de saberes de almanaque à moda dos enciclopedistas, mas aquele que tem uma visão de totalidade, que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados e capaz de separar e unir conhecimentos de forma adequada e sistêmica, capaz de relacionar-se com os demais e obter tudo aquilo que for necessário. A escola precisa ser este espaço que se dispõe a ajudar os jovens nesta tarefa de construir seu núcleo pessoal a partir do qual é possível a cada um ordenar as coisas desordenadas, orientar as suas decisões como indivíduo e cidadão.

É necessário um grande esforço para transformar o espaço institucional em um ambiente propício para este diálogo, através do ensino da linguagem, da filosofia e da experimentação, um estímulo ao auto-conhecimento e ao conhecimento da cultura e da sociedade a partir do entendimento com o outro. É necessário um grande esforço para que a Universidade alcance realmente o patamar de um ensino “superior”, capaz de capacitar os indivíduos para a ciência, para a política, para a profissão, mas, principalmente, para a vida, de modo que com a reunificação do discurso da ética e da razão em cada pessoa, se possa alcançar finalmente uma sociedade melhor para e através de cada um de nós.

Referências:

CAPELLA, Juan Ramón. Fruto proibido: uma aproximação histórico-teórica ao estudo do Direito e do Estado. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

COSTA, Edilson da. A práxis da ação comunicativa numa escola técnica: contribuições de Jürgen Habermas. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

HEEMAN, Ademar. Natureza e Ética. Curitiba: Ed. UFPR, 1998.

KOMINEK, Andréa Maila Voss. Uma concepção comunicativa de educação tecnológica. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

KONDER, Leandro. Os sofrimentos do “homem burguês”. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. Ciência, universidade e ideologia. A política do conhecimento. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1981.