



HABERMAS E A TRANSFORMAÇÃO PÓS-MODERNA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Rosa Maria F. Martini

RESUMO – *Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação.*

A relação entre educação e formação na modernidade é destacada para analisar a transformação da categoria formação no contexto do pensamento pós-moderno de Habermas. A teoria da ação comunicativa de Habermas destranscendentaliza a razão iluminista, transformada em racionalidade presente na ação comunicativa. A racionalidade comunicativa se expressa por meio de argumentações cognitivas, morais e expressivas que constituem aprendizagens sociais, configuradoras de processos formativos. Tais processos exigem, para sua compreensão e reconstrução, um trabalho articulado da Filosofia com as Ciências Sociais, possibilitador da transformação do conceito monológico de formação do Iluminismo em processos dialógicos que resultam em significativas consequências para a compreensão crítica da ação educativa na pós-modernidade.

Palavras-chave: *ação comunicativa, ação educativa, formação, aprendizagem social.*

ABSTRACT – *Habermas and the post-modern transformation of the concept of formation.*

This paper points out the relationship between education and formation in modern times. It emphasizes the transformation of the category formation – in the post-modern work of Habermas' theory of communicative action. The theory of communicative action modifies the transcendental reason of Enlightenment that appears as communicative action. The communicative rationality is revealed as cognitive moral and expressive argumentations. These argumentations are established as formative processes. In order to comprehend and reconstruct these processes the cooperation of Philosophy and Social Sciences is necessary. This integrative work transforms the abstract and monological concept of the enlightened process of formation into life-world interactions that result from the social learning process which implies argumentation. This cooperative work between Philosophy and Social Sciences results in meaningful consequences to a comprehensive critique of educational action in post-modern times.

Key-words: *communicative action, educational action, formation, social learning.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho examina as significativas conseqüências para a educação da crítica à modernidade realizada pela obra de Habermas, especialmente aquelas relacionadas ao conceito de *formação*.

Entendendo que a modernidade não deve ser totalmente suprimida, mas reconstruída em novas perspectivas, Habermas projeta uma espécie de correção dos rumos da modernidade que revela em sua crítica pós-moderna uma intenção educativa. Tal intenção educativa se manifesta no propósito de educar a racionalidade sistêmica, por meio da qual o político ficou subsumido ao econômico, com uma proposta de formação de competência comunicativa.

Para Habermas ação comunicativa significa discurso competente. Desenvolver competência comunicativa implica participar de processos de aprendizagem social, pelos quais o uso da argumentação em nível estético-expressivo, normativo e cognitivo refere-se não só ao conteúdo das proposições, mas às próprias pretensões de validade das ações comunicativas que os sujeitos em interação promovem ao fazer uso das mesmas. Agir comunicativamente significa envolver-se responsabilmente com o uso da comunicação para testar as razões, implícitas no discurso.

Conseqüentemente, entrar no discurso, significa participar de um processo formativo, realizado por meio de aprendizagens sociais que visam a um uso interpretativo e crítico de situações presentes no mundo da vida, que ao serem esclarecidas racionalmente podem enfrentar o avanço da racionalidade sistêmica no próprio mundo da vida.

Esse processo formativo, que ocorre por meio da ação comunicativa, faz uso de pressuposições formais, que podem ser explicitadas pela Filosofia. Tais pressuposições enquanto condições a que todos devem se ater para participar do discurso, ou o que Apel (1985) chama de “condições normativas da possibilidade da compreensão, ou o apriori da comunidade de argumentação” são apresentadas por Habermas (1979) como garantias para o reconhecimento intersubjetivo. Tais garantias são as de que falantes e ouvintes precisam se fazer entender mutuamente (inteligibilidade); falantes e ouvintes podem compartilhar conhecimentos (verdade); falantes e ouvintes precisam confiar em suas manifestações (veracidade) e ainda de que falantes e ouvintes possam concordar um com o outro em termos de um contexto normativo (validade)¹.

Tais tipos de pressuposições constituem uma “pragmática universal” segundo Habermas (1979) que, em sua universalidade e abstração, são examinadas pela Filosofia, disponibilizando o trabalho de reconstrução racional de conceitos, critérios, regras e esquemas. Este trabalho reconstrutivo da Filosofia pode ser associado ao trabalho de ciências sociais reconstrutivas, tais como as teorias do desenvolvimento cognitivo e moral de Piaget e Kohlberg, que reconstróem sistematicamente o conhecimento intuitivo de sujeitos capazes de desenvolver determinadas competências, que podem ser cognitivas, morais e

expressivas, e em especial argumentativo-discursivas. Há, portanto, na proposta habermasiana, uma tentativa de articular procedimentos racionais de reconstrução ao trabalho empírico das ciências sociais mais próximo das interações presentes no mundo da vida, pelas quais se fazem presente a cultura, as tradições, as diferentes expressões da personalidade, e os diversos contextos sociais, enfraquecendo, desta forma, as pretensões fundamentadoras, propostas por Apel com seu “apriori da comunidade universal da comunicação”.

Desta forma o filósofo e o cientista social, quando adotam a atitude de um intérprete que participa de uma comunicação, podem trabalhar cooperativamente com a reconstrução da gênese de determinadas estruturas no sentido da compreensão de significados, partilhados intersubjetivamente. Isso ocorre na obra de Habermas com o conceito de “*formação*”, que ele desvincula do contexto monológico do iluminismo, e o transforma na categoria dialógica de *formação de vontades*, associada ao conceito de aprendizagem social e argumentação.

Assim, a idéia kantiana de formação ligada à aprendizagem do uso de regras da razão e ao processo de moralização, operada pelo juízo reflexivo da moralidade, adquire novas dimensões para o atendimento de suas exigências de publicidade, no processo de esclarecimento e emancipação.

Fazer uso público da razão, enquanto participante de uma comunidade esclarecida, é prerrogativa de todo ser humano.² Entretanto, para que todos possam potencialmente ser incluídos no uso real dessa prerrogativa é preciso, segundo Habermas, o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa competência comunicativa depende da promoção de aprendizagens sociais, contextualizadas no mundo da vida por meio de práticas discursivas. Esse processo implica numa destrancendentalização do conceito iluminista de *formação*, objeto de análise deste trabalho.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO CONTEXTO ILUMINISTA

A idéia de educação é um conceito chave da modernidade. Ela preside a idéia de cultivo da humanidade do homem, remetendo-o do estado de natureza para o da cultura, enquanto sujeito que realiza a idéia de um constante progresso da humanidade.

Kant, no século XVIII, nas suas Reflexões sobre Educação³, reafirma o Iluminismo enquanto caracteriza a educação como processo de aprendizagem do uso das regras da razão, a nível do conhecimento, mas sobretudo como moralização, ou seja, como processo do uso prático da razão, no sentido da adesão livre a um princípio moral universal que impõe ao homem a busca da sua humanidade e o impede de transformar seu semelhante num mero instrumento.

Por sua vez, Hegel e o romantismo alemão apenas acrescentaram a idéia de processualidade e movimento histórico ao processo de cultivo da razão teórica e razão prática de Kant, caracterizando a educação como *Bildung*, processo formativo, que acontece como cultivo da razão em seu operar, objetivando-se no processo cultural e histórico, segundo sua própria finalidade.

São clássicos no séc. XVIII e XIX os chamados romances de formação, como *Poesia e Verdade* de Goethe, nos quais por meio de narrativas históricas e auto-biográficas o autor realiza uma auto-reflexão sobre seu processo de formação⁴. A concepção de formação em Hegel é ontológica, lógica e pedagógica.

A razão, posta em movimento pelo processo dialético, precisa sair de sua indeterminação inicial e exteriorizar-se, nas diferentes expressões culturais, para poder atingir o seu em-si para si no Saber Absoluto.

Este movimento dialético se expressa no sujeito auto-reflexivo, pelo processo formativo que, ao sair da sua indeterminação inicial, reconhece e representa os objetos culturais, via formação, até inserir a particularidade de suas experiências na universalidade do todo do saber e da totalidade ética do Espírito Absoluto.

A idéia da educação como formação é um conceito próprio da concepção dialética da razão iluminista, ligada à tradição metafísica e à filosofia da consciência. Essa razão identificada ao próprio movimento histórico do filosofar, preside este processo tanto ontológico, lógico e pedagógico com suas figuras superadoras para estágios de maior perfeição, na marcha para o Saber Absoluto.⁵ A educação deve seguir este mesmo movimento da *Aufhebung*, enquanto processo de formação, presidido pela Filosofia, capaz de dar conta de um movimento total teórico e prático, em que se toma posse do saber e se realiza uma vida ética.

A *Fenomenologia do Espírito* de Hegel sugere em suas diversas figuras este movimento da *Aufhebung*, que tem o tríplice sentido de tomar, conservar e elevar, pelo qual o que é tomado se conserva no todo do processo mas se eleva a um plano superior.

Partindo da tradição iluminista, Habermas empreende um processo de destranscendentalização da razão. Colocando-se na posição de um pensamento pós-metafísico, desvincula a razão teórica e prática da subjetividade formal-transcendental, situando-a como racionalidade comunicativa, realizada na ação comunicativa.

Por racionalidade comunicativa Habermas (1997) entende uma razão descentrada que opera num *medium* lingüístico, por meio do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam, num “mundo da vida” que aparece como pano de fundo da ação comunicativa. Ligando a fenomenologia à virada pragmática da *Filosofia da Linguagem*, Habermas transforma o construto transcendental “mundo da vida” num horizonte cooriginário à linguagem⁶.

O paradigma “mundo da vida e sistema” como estrutura conceitual-compreensiva da transformação da razão iluminista em racionalidade comunicativa.

Mundo da vida, comunicação e linguagem têm para Habermas (1987) um sentido transcendental fraco, que se dá por um processo de descentramento do eu transcendental em formas de vida interativas, em que eu, alter e observador participante interagem com suas capacidades de falar e agir, numa dada cultura, sociedade e momento histórico.

A comunicação é um compartilhar mensagens lingüísticas, entre subjetividades integrantes de um mesmo “mundo da vida” que se constitui em horizonte da experiência.

A “cooriginaridade” entre mundo da vida e comunicação se dá, segundo Habermas (1987), pelo descentramento da subjetividade transcendental na direção de uma compreensão intersubjetiva do mundo, que pressupõe uma síntese entre aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem. O sentido do mundo (dimensão semântica da linguagem) é buscado intersubjetivamente, mas isso se realiza, também, por meio de ações lingüísticas, em que conta o uso que se faz da linguagem (dimensão pragmática). Descobrir-se como sujeito, implica situar-se num mundo da vida lingüisticizado desde sua origem, uma subjetividade que pressupõe ações intersubjetivas no mundo, em que formas de vida se expressam em linguagem.

Examinando as teorias sociológicas, com vistas a uma teoria da ação social e da racionalidade comunicativa, Habermas (1987), em sua *Teoria da ação comunicativa*, constata que não é possível desenvolver um conceito de sociedade e evolução social apenas sob o ponto de vista do “mundo da vida”, enquanto construto transcendental fraco. A sociedade é formada também por elementos sistêmicos, que não necessitam da comunicação para interferir no mundo social.

As sociedades pós-industriais, regidas pelas relações de mercado, promovem a assimilação do político ao econômico e estendem a ordem de cobertura jurídico-formal para todas as formas concretas de vida. Essa racionalização dos valores culturais, desconectados da tradição, promove a chamada colonização do “mundo da vida”, seccionado numa série de sub-sistemas funcionais. Esse processo produz uma privação de sentido e fragmentação pela qual o indivíduo se vê roubado do poder de síntese e o “mundo da vida” se torna intransparente, diante da racionalidade instrumental sistêmica.

A alternativa habermasiana é o enfrentamento do desequilíbrio, provocado pela racionalidade sistêmica, colonizadora do mundo da vida, por meio do exercício da racionalidade comunicativa. A racionalidade comunicativa, ao promover a problematização discursiva daquilo que é apresentado como imposição sistêmica, oportunizaria a articulação equilibrada da racionalidade sistêmica meio-fim com outras formas de racionalidade, próprias das estrutu-

ras do mundo da vida, tais como a estético-expressiva, a cognitiva e a normativa. Estas se manifestam nas diferentes pretensões de validade (inteligibilidade, verdade, validade e veracidade), a partir do jogo performativo da interação lingüística.

Segundo Habermas (1997), a razão comunicativa, na medida em que já não se constitui na clássica figura iluminista da razão formal, teórica e prática, não confere normas para o agir. O conteúdo normativo da racionalidade comunicativa decorre de determinados pressupostos de caráter contrafactual pelos quais quem age comunicativamente precisa conduzir-se⁷. Aquele que se envolve numa ação comunicativa adota uma atitude performativa com relação aos proferimentos e compromete-se a atribuir significado idêntico aos enunciados, a levantar pretensões de validade com relação aos proferimentos, considerar os destinatários imputáveis, isto é, autônomos e verazes consigo mesmos e com os outros. Ao fazer isso, quem age comunicativamente submete-se a uma coerção transcendental fraca, inerente às próprias condições para a participação no discurso. É um “ter que” que pode ser derivado da validade deontológica de um mandamento moral, da validade axiológica de uma constelação de valores preferidos ou da eficácia empírica de uma regra técnica.

A prática do entendimento factual apóia-se num leque de idealizações inevitáveis, constituintes de uma base contrafactual. A prática comunicativa pode, dessa forma, voltar-se contra seus próprios resultados ou transcender-se a si própria. Há, portanto, uma tensão entre idéia e realidade, irrompendo, continuamente, na própria facticidade das formas de vida, estruturadas lingüisticamente. Embora a prática comunicativa cotidiana fique sobrecarregada com pressupostos idealizadores, sem essa transcendência intramundana não pode haver processos de aprendizagem (Habermas, 1997, p. 20-21).

Tais processos de aprendizagem realizados, no contexto comunicativo do mundo da vida, são de ordem expressiva, cognitiva e moral, permitindo uma articulação entre pressuposições contrafactuais de cunho reflexivo-filosófico com reconstruções racionais e empíricas trabalhadas pela Ciências Humanas, ditas reconstrutivas, tais como a psicanálise, a epistemologia genética de Piaget, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e as sociologias marxistas e pós-marxistas.

A idéia de *formação*, transformada em processos de aprendizagem social no pensamento pós-moderno de Habermas

Partindo de uma concepção pós-metafísica do papel contemporâneo da Filosofia, Habermas (1989) empreende, no contexto de sua obra, a proposta de um trabalho cooperativo entre Filosofia e Ciências Humanas. A Filosofia tendo perdido o caráter de guardião do fundamento, próprio da metafísica grega e medieval, abandonando, também, o papel de juíza das condições de possibili-

dade do conhecimento, característica das filosofias da consciência e da representação, predominantes no Iluminismo, opera contemporaneamente a partir do quadro semi-transcendental da linguagem. A filosofia pós-moderna, nas suas expressões pós-fenomenológicas, pós-analíticas, pós-estruturalistas, pós-marxistas e reconstrucionistas radicais opera num diapasão mais modesto, reservando-se um lugar vicário e interpretativo. Não trabalha mais com a auto-certeza de uma razão auto-transparente a si mesma, formalizada e monológica. A filosofia atual opera com uma racionalidade que carrega intransparências, na medida em que emerge de intersubjetividades corporificadas, interagindo num “mundo da vida” linguísticizado, articulado a sistemas naturais, sociais, culturais, econômicos, legais, burocráticos que exigem uma tarefa crítica e interpretativa, baseada em suposições contrafactuais. Esse trabalho ainda fica a cargo da Filosofia, enquanto realiza um processo de justificação e validação das expressões de racionalidade.

A partir dessa concepção mais modesta do papel da filosofia contemporânea, articulada com o trabalho das Ciências Sociais, especialmente as reconstrutivas, Habermas elabora um novo conceito de racionalidade e uma nova teoria da sociedade e da modernidade. Tal empreendimento se propõe a enfrentar os paradoxos da racionalidade, originários da razão iluminista, enfrentando a invasão da racionalidade sistêmica no mundo da vida por meio do trabalho interpretativo e crítico da racionalidade comunicativa. Esse trabalho interpretativo e crítico realizado pela ação comunicativa, enquanto discurso competente, traz implícita uma intenção educativa que se expressa em duas direções articuladas: a questão do redirecionamento do projeto iluminista e a questão do desenvolvimento da competência comunicativa por meio de processos de aprendizagem social que resultam em processos formativos de consensos expressivos, cognitivos e normativos. Tais consensos precisam ser continuamente trabalhados e refeitos a partir do horizonte do “mundo da vida”. Nesse contexto se confrontam as personalidades (intersubjetividade), as tradições culturais e uma dada configuração social, dimensões constitutivas do “mundo da vida”, por meio das quais se dão os processos de aprendizagem social (expressiva, cognitiva e moral), aptos a desenvolverem processos formativos que podem resultar em diferentes formas de esclarecimento.

Os processos formativos desenvolvidos por meio de aprendizagem sociais (expressivas, cognitivas e morais) centram-se no uso da argumentação. O uso da argumentação significa aprender a examinar a racionalidade das proposições empregadas no discurso. Isso significa aprender a justificar suas pretensões de veracidade, enquanto expressão descentrada da subjetividade, testar a verdade das proposições a nível cognitivo, em termos de inteligibilidade coerência e consistência das mesmas e justificar a validade de normas acordadas de convivência. Esses processos de aprendizagem social visam ao exame das pretensões de validade apenas com o uso de razões, eliminando-se das mesmas o uso estratégico do poder.

Habermas (1979) no seu ensaio *Toward a reconstruction of Historical Materialism*, desenvolveu uma reconstrução do materialismo histórico, apelando para a história, a antropologia e a psicologia genética, tentando esclarecer as mudanças no processo de evolução social não apenas por meio do economicismo praticado por Marx ao analisar os modos clássicos de produção, mas centrando-se no conceito de processos de aprendizagem social. Teriam sido tais processos de aprendizagem social que, ao modificar a natureza e as formas de organização social, teriam provocado o surgimento de novas estruturas, tanto cognitivas como de cooperação social, da descoberta da reciprocidade e do outro enquanto outro da interação. Tal interação teria evoluído de uma proto-linguagem para processos lingüísticos argumentativos. Esse conceito de aprendizagem social, que significa aprender com o mundo e com o outro, foi amplamente descrito em termos de estruturas evolutivas pela psicologia genética de Piaget e Kohlberg, quer no âmbito cognitivo como no sócio-moral. Habermas lança mão desses trabalhos para esclarecer processos de aprendizagem social que se constituem no núcleo inovador de sua transformação do conceito iluminista de formação.

Habermas (1989), em *Consciência moral e agir comunicativo*, afirma que estruturas que implicam aprendizagens sociais cognitivas e morais podem ser reconstruídas em sua gênese empírica como em sua lógica evolutiva. Habermas se propõe a realizar uma reconstrução racional da gênese dessas estruturas como forma esclarecedora da evolução social, sem imprimir uma forma “pedagogizante”, no sentido de propor uma orientação finalística a esses processos.

A idéia de processos de aprendizagem social que Habermas vem trabalhando ao longo de sua obra, especialmente em sua *Teoria da ação comunicativa*, resulta numa forma de procedimento de formação de vontades, na medida em que flexibiliza a racionalidade sistêmica pelo exame da racionalidade que emerge do “mundo da vida”, enquanto horizonte em que se manifestam a personalidade, a cultura e a própria sociedade. Com a idéia de uma racionalidade comunicativa, Habermas pretende superar modelos clássicos de formação, baseados no iluminismo, como o modelo psicanalítico e as pedagogias do diálogo. Tanto a psicanálise como a pedagogia necessitam de uma certa objetivação teórica que sustenta o diálogo médico-paciente ou professor-aluno. Tal objetivação de determinadas categorias teóricas define uma relação hierárquica inicial que por meio do diálogo médico-paciente ou professor-aluno poderá oportunizar uma passagem da heteronomia para a autonomia, ou de um estado “não civilizado” para um estado civilizado.

A razão comunicativa é procedural, funciona em termos de orientação de pretensões de validade, não coincidindo totalmente com a razão prática iluminista, cuja função moralizadora, segundo Kant, deve ser assumida pela educação.

Segundo Habermas (1994), a racionalidade comunicativa se situa num procedimento reconstrutivo de uma teoria da sociedade, abrindo-se para um

esclarecimento argumentativo, por meio do qual pressupostos idealizadores atravessam a prática comunicativa cotidiana, permitindo com essa transcendência intramundana que ocorram processos de aprendizagem social. A reconstrução de tais processos de aprendizagem social situa-se aquém da razão prática; pois não fornece uma forma concreta de orientação para o agir, mas também está além do âmbito exclusivamente moral e prático, pois abrange as questões de validação da verdade proposicional e veracidade subjetiva. Entretanto, o procedimento de validação racional, implícito na ação comunicativa, funciona como um fio condutor para a reconstrução de discursos formadores de opinião e preparadores de decisão que caracterizam a vida democrática, o que continua a ser uma tarefa educativa.

Em sua *Teoria da ação comunicativa*, Habermas (1987) ao apontar os paradoxos do avanço da racionalidade na modernidade, chama atenção para o fenômeno da juridicização e da pedagogização. A juridicização se refere ao fenômeno de cobertura do direito positivo aos âmbitos da família e da escola. Se, por um lado, esta cobertura assegura direitos, por outro submete a escola a um sistema de normas administrativas e burocráticas; isso implica que os envolvidos no processo pedagógico sejam abstratamente incluídos num sistema educativo, cada vez mais voltado para a competência e o rendimento, na medida em que se liga ao sistema ocupacional.

O fenômeno da pedagogização diz respeito ao próprio esforço de extensão da educação formal a todo o cidadão que começa no séc. XVIII e vem completar-se no séc. XX em países desenvolvidos, mantendo-se com sérios déficits em países em crise de desenvolvimento como o Brasil.

O fenômeno da pedagogização diz respeito não só à expansão dos sistemas de educação formal, na modernidade tardia, como a inclusão do trabalho das ciências humanas para a constituição de um conhecimento pedagógico. Esse conhecimento pedagógico, ao dar ênfase à objetivação dos processos de ensino-aprendizagem, serve à funcionalidade do sistema e solapa as instâncias normativas do processo pedagógico.

Ao propor uma articulação das ciências humanas reconstrutivas com a Filosofia para a compreensão da evolução da sociedade e da racionalidade, Habermas (1987) se refere a uma outra forma de pedagogização a ser desenvolvida com os procedimentos da ação comunicativa. Este enfoque, na medida em que enfatiza aprendizagens sociais voltadas para formas discursivas de testar as pretensões de validade e estruturas democráticas de tomada de decisão, torna-se incompatível com o sistema escolar que, neutralizando o papel de cidadão, está mais ligado aos imperativos do sistema econômico, às formas burocráticas e administrativas do que na defesa do direito fundamental à educação. Ao entender a política da educação escolar como uma luta contra a colonização do mundo da vida, Habermas parece ver pouco espaço para os procedimentos da ação comunicativa no sistema escolar e na ação pedagógica. Entretanto, na medida em que se refere a espaços de luta pela democratização,

não descarta totalmente a possibilidade de que o processo de ensino aprendizagem escolar venha a ser flexibilizado pelos procedimentos da ação comunicativa. Tais procedimentos devem visar o desenvolvimento de processos argumentativos que, enquanto oportunizam aprendizagens sociais, desenvolvem a competência comunicativa.

Para desenvolver os processos argumentativos, imprescindíveis para a competência comunicativa, efetivada por meio de aprendizagem social, Habermas vai empreender, em sua teoria da ação comunicativa, uma reconstrução racional de teorias sociológicas (Durkheim, Mead, Parsons, Weber e Marx) de teorias do desenvolvimento cognitivo e moral (Piaget, Kohlberg) e de teorias do desenvolvimento do eu (Erikson, Fromm), articuladas a teorias da linguagem (Filosofia Analítica e Filosofia da Linguagem). Essas reconstruções embora operem a nível de abstrações, permitem diferentes formas de articulação com o empírico.

Essas formas de articulação se baseiam em procedimentos hermenêuticos e críticos aptos a contextualizar, recuperar e reconstruir diferentes configurações do “mundo da vida”, no qual se constituem os processos de aprendizagem social e os conseqüentes processos formativos a serem reconstruídos. Tal reconstrução, na medida em que articula fortes pressuposições contrafactuais e possibilidades empírico-descritivas, originadas da interpretação da situação, realizada performativamente pelos sujeitos participantes da ação comunicativa, opera na forma de uma espécie de procedimento de reduplicação epistemológica. Essa reduplicação epistemológica se dá, na medida em que a reconstrução de diferentes tradições culturais pressupõe processos de aprendizagem social resultando em processos formativos. Tais processos formativos implicam em procedimentos de validação racional não reduzidos à racionalidade instrumental, criando-se, portanto, em sua dimensão normativa e expressiva, além da cognitiva, elementos racionais para a formação de vontades, revelando-se, desta forma, enquanto processos formativos, implicitamente interpretáveis como procedimentos educativos que não se circunscrevem aos sistemas educativos institucionalizados, mas podem exercer um esclarecimento renovado dos mesmos na medida em que podem desestabilizar as garantias de uma progressiva formação, anunciada pelo projeto racional da modernidade.

Portanto, a teoria da ação comunicativa de Habermas, enquanto teoria da racionalidade e teoria crítica da modernidade, traz implícita uma idéia pós-moderna da correção dos rumos da modernidade, revelando uma intenção educativa de longo alcance, ao estilo de uma educação continuada e abrangente. Por outro lado, ao trabalhar com procedimentos reconstrutivos, integrando Filosofia e Ciências, permite que no bojo desses procedimentos seja possível uma hermenêutica de procedimentos educativos que possam iluminar práticas educativas, visto que são gerados, performativamente, na prática argumentativa esclarecedora de situações presentes no “mundo da vida”.

Conseqüências para uma Filosofia da Educação

O conceito formal e monológico do processo de formação, próprio da idéia iluminista de educação, é transformado por Habermas, a partir de sua nova concepção do trabalho vicário e interpretativo da Filosofia, em processos de formação realizados por meio de aprendizagens sociais.

Esses processos corporificados em ações comunicativas, cooriginárias a um “mundo da vida”, em que os participantes da comunicação compartilham o mesmo grupo social, as mesmas tradições culturais e o mesmo momento histórico exigem para sua compreensão uma atitude descentrada, crítica e interpretativa, em que o participante da comunicação alterna-se na posição do eu, do outro e de uma terceira pessoa, enquanto observador, buscando por meio de procedimentos argumentativos a melhor definição da situação em nível expressivo, cognitivo e normativo.

O que está em jogo neste processo não é o sujeito transcendental, monológico, que realiza sua essência biográfica eleita num processo de formação, mas vários sujeitos em interação buscando dar sentido a questões que emergem no contexto do seu “mundo da vida”, articulado às pressões sistêmicas da realidade contemporânea.

Há, portanto, um processo de destranscendentalização do sujeito formal e monológico em processos intersubjetivos e dialógicos, nos quais diferentes sujeitos em interação realizam aprendizagens sociais que constituem processos formativos descentrados, na medida em que o que está em jogo é uma definição compartilhada da situação. Esta definição envolve processos críticos e interpretativos que remetem a procedimentos interativos, reversíveis e cooperativos, visando estabelecer uma definição comum da situação, sem excluir a posição original de cada um, com vistas a atitudes de cooperação que conduzam a uma formação de vontades, capazes de definir um contexto justificador de normas e instituir uma base legal e institucional para sua convivência.

Tal ênfase em processos formativos argumentativos e dialógicos, caracterizados pela reversibilidade cognitiva e reciprocidade normativa, constituem um núcleo de idealizações presididos pela reflexão filosófica articulada as demais ciências na busca de equilibrar a racionalidade sistêmica que invade o “mundo da vida”, enquanto horizonte da comunicação, elaborando um procedimento reconstrutivo capaz de explicitar, crítica e compreensivamente, esses processos formativos.

A Filosofia da Educação pode desenvolver tarefas estético-expressivas, epistemológico-cognitivas, prático-morais e prático-políticas, promotoras de processos formativos esclarecedores e emancipatórios que promovam a adoção de procedimentos educativos solidários. Estes procedimentos constituem uma educação entendida não no sentido do pleno desenvolvimento de potencialidades do ser humano, como sujeito do processo formativo, mas como

uma praxis solidária em que vários sujeitos em interação constroem argumentativamente um projeto educativo esclarecedor e emancipatório.

Tal projeto, que concebe a formação como formação de vontades, é uma práxis solidária não apenas enquanto apela para a expressão concreta de tal prática, mas se funda na necessidade de validação e justificação argumentativa e racional dessa mesma prática. Há, portanto, uma proposta teórico-procedural que emerge como racionalidade justificada do próprio procedimento educativo.

O projeto habermasiano da transformação do conceito iluminista de *formação* apela, portanto, para situações concretas de diferentes possibilidades formativas que podem ser esclarecidas pela justificação e validação racional, a partir de pressuposições contrafatuais. Tais pressuposições auxiliam a reconstrução racional dos processos formativos, possibilitando um procedimento que inclua diferentes formas de vida em perspectivas universalistas, promotoras dos direitos humanos e de práticas democráticas que, por serem críticas e interpretativas, podem se tornar emancipadoras⁸.

Embora Habermas não explicita em sua obra uma teoria pedagógica, sua concepção de ação comunicativa, enquanto prática racional comunicativa, implica processos formativos que conferem uma intencionalidade educativo-emancipatória, dimensionada ao projeto de correção dos rumos da modernidade, no contexto do pensamento pós-moderno.

A forma habermasiana de experimentar a contemporaneidade não significa uma crítica destrutiva da modernidade, mas uma reconstrução recuperadora e transformadora. Com tais reconstruções, Habermas busca redirecionar a intencionalidade básica do projeto da modernidade, modificando o mal-estar em torno da razão instrumental em razão comunicativa, transformando o sujeito transcendental monológico em intersubjetividade dialógica. Valoriza, entretanto, o sujeito na medida em que mantém o significado da crítica auto-reflexiva, articulada a uma prática hermenêutica, que não abdica do esclarecimento e da prática emancipatória. Pratica um alargamento da razão transcendental nas suas manifestações argumentativo-lingüísticas: cognitivas, prático-morais, ético-políticas e estético-expressivas, aptas a engendrar processos formativos que permitem compreensões contextualizadas, sem abdicar de um núcleo universalista.

Esses processos formativos podem ser reconstruídos por um trabalho cooperativo da Filosofia com as diversas Ciências, oportunizando outras maneiras de compreensão de processos formativos.

Tais processos formativos se constituem por meio de processos de aprendizagem social e sua compreensão crítica e interpretativa é plena de conseqüências para diversas formas de ação educativa, formais e não formais, podendo vir a provocar possibilidades de flexibilização, promotoras de um novo equilíbrio entre sistemas educacionais e mundo da vida das práticas educativas⁹.

CONCLUSÃO

A proposta habermasiana de transformação do conceito iluminista de formação está embutida, como foi visto, na própria transformação da Filosofia, a partir de sua virada lingüística, num processo cooperativo e interpretativo com as demais ciências, visando ao redirecionamento do projeto da modernidade.

Essa transformação implica universalizar esse projeto formativo a todas as situações do mundo da vida que exijam processos de esclarecimento, por meio de esforços de compreensão e crítica. Esses esforços precisam ser empreendidos por ações comunicativas que impliquem aprendizagens sociais, destinadas a dissolver a intransparência do avanço da racionalidade sistêmica, colonizadora do mundo da vida. Há nesse projeto um núcleo universalista que não exclui as diferenças, nem pretende manter a idéia de uma interferência apriorística nos processos de aprendizagem social, que por serem sociais são contextualmente referidos e produzidos por interações dos quais potencialmente todos participam cooperativamente desempenhando diversos papéis, reversíveis por si mesmos e reconstruíveis por procedimentos compreensivos e críticos.

Esse projeto formativo de crítica à modernidade propõe uma revisão do papel do cientista, do profissional das diversas áreas e especialmente do professor de qualquer nível, mas especialmente do professor universitário, no sentido do exercício de processos hermenêuticos e críticos que possam oportunizar a todos os interessados as condições de participar de decisões que afetam os contextos de seu mundo da vida.

Num momento em que a violência do mercado estende suas exigências a todas as instâncias da vida, lançando uma rede sutil de cooptações, em que os grupos que detêm o poder econômico, consolidado pela posse do conhecimento científico e tecnológico, articulado aos sistemas organizacionais e operacionais das grandes redes de informação, incluem e excluem arbitrariamente um enorme contingente de seres humanos ou promete a alguns múltiplas possibilidades de promoção individual, urge que todo o ser humano desperte para suas possibilidades formativas.

Esse despertar para possibilidades formativas terá que ser empreendido por todos aqueles que detêm uma parcela de responsabilidade em desencadear tais processos, especialmente a Universidade, nas suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão. Quanto mais os processos de aprendizagem social forem desencadeados e analisados em propostas de ação comunicativa, por meio de procedimentos discursivos, mais possibilidade de superação da heteronomia em direção a uma autonomia serão possíveis. Essa autonomia não consiste num processo formativo liberal individualizante, mas num movimento de reconhecimento de mútua interdependência que deverá visar à educação do mercado pela vida democrática, o que requer competência comunicativa e exercício da cidadania.

O enfrentamento da racionalidade sistêmica da virada mercadológica que não poupou nenhuma forma de atividade humana, não pode se dar simplesmente com a proposta de formação cognitiva e emancipatória, enunciada pelo iluminismo no séc. XVIII. Isso porque, contemporaneamente, os avanços dos condicionamentos históricos da racionalidade instrumental exigem que a razão monológica e transcendental iluminista se manifeste em procedimentos que possam ampliar seu alcance, na forma de sucessivos descentramentos, envolvendo tarefas compreensivas e críticas, levadas a cabo por processos argumentativos de aprendizagem social, exercidos por sujeitos que adquirem sua competência comunicativa pelo teste de suas pretensões de racionalidade.

Os processos formativos de aprendizagem social por meio dos quais se adquire competência comunicativa implicam na transformação da categoria abstrata *formação*, referida a um sujeito transcendental e monológico em processos formativos destranscendentalizados. Tais processos podem ser descritos pelo trabalho cooperativo entre reconstrução racional e pragmática universal da filosofia, com o trabalho reconstutivo das Ciências Sociais em torno de competências cognitivas e normativas de sujeitos agentes e falantes que realizam aprendizagens sociais, no sentido de estabelecer acordos sobre situações no mundo da vida. Tais acordos são realizados por meio de aprendizagens sociais e argumentativas que visam a uma formação não mais abstrata, mas de consensos, em termos de conhecimentos partilhados, expressões da subjetividade e contextos normativos.

Tais processos de aprendizagem social, cognitiva, estético-expressiva e normativa, ocorridos em contextos argumentativos, determinam uma *transformação do conceito de formação* que pode ser explicitado, em diversos contextos, quer do âmbito educativo institucional, como de diversas outras instâncias sociais que possam vir a assumir sua função educativa, tais como a tradição de diversas profissões voltadas para determinadas práticas sociais ou fazeres técnicos e científicos que podem assumir sua dimensão educativa na medida em que se dispuserem a traduzir suas instâncias teóricas e sistêmicas para os contextos do “mundo da vida”.

Tal transformação do conceito de *formação em processos de aprendizagem social* amplia a responsabilidade educativa a todo o âmbito do desenvolvimento social e cultural, permitindo uma flexibilização da racionalidade sistêmica e instrumental, reduzida às instâncias do político estratégico e do mercado, permitindo que esta seja educada pelas práticas formativas dos diversos contextos, referentes ao “mundo da vida”. A *Teoria da ação comunicativa*, entendida por Habermas como uma teoria da evolução social em que o cognitivo, o expressivo, o moral, o ético e o político se articulam nesses processos formativos de aprendizagem social, dirigidos à descoberta de um propósito educativo que comensura a própria evolução social, poderia reformular os rumos da modernidade e promover a inclusão dos potencialmente e concretamente excluídos.

Cabe aos cientistas sociais e filósofos da educação assumirem essa tarefa transformadora do conceito iluminista de formação, quer pelo esforço hermenêutico e crítico, quer pelos procedimentos de reconstrução racional e empírica. Essa transformação do conceito de formação tem importantes conseqüências para a formação do educador. Esta formação precisa ser ampliada a todas as dimensões da sociedade, a fim de que a própria sociedade assuma sua função educativa no sentido de enfrentar o avanço colonizador do sistema que invade com suas pressões político-mercadoológicas o mundo da vida e transforma a própria atividade educativa, num processo heterônomo e individualista.

Promover a inclusão do outro num processo de esclarecimento das pretensões de racionalidade, alargadas ao âmbito cognitivo, prático-moral, ético e político, como também estético-expressivo, é uma tarefa educativa para o todo da humanidade e uma questão de direitos humanos. Essa tarefa educativa consiste em descobrir que a exclusão do outro da totalidade de conhecimento e liberdade é a exclusão de cada um. Esse processo de contínua exclusão do outro das condições do diálogo universal implica na perda do processo civilizatório e na volta à barbárie, da luta de todos contra todos, em que meios instrumentais como poder e dinheiro substituem o jogo democrático, o qual permite a reconstrução provisória de contextos normativos, capazes de realizar uma vida ética (Habermas, 1998, p. 3-101).

É, portanto, responsabilidade de uma educação universalizada e continuada promover e esclarecer a possibilidade de empreender processos formativos de aprendizagem social que alarguem as possibilidades educativas da compreensão habermasiana da racionalidade comunicativa, ampliada em discursos que articulem os contextos do mundo da vida com a realidade da globalização, promovida pelo desenvolvimento técnico científico informatizado.

Cabe especialmente à Universidade repensar e reconstruir esse novo projeto de ilustração sugerido pelo trabalho habermasiano de transformação do conceito de formação, tanto na dimensão epistemológica como na dimensão prático-moral e política.

Reconstruir processos formativos de aprendizagem social articulados a amplas compreensões das práticas do mundo da vida aponta para uma reduplicação de operações epistemológicas, pois implica não só na reconstrução de determinadas competências, como também na análise de operações de ensino-aprendizagem articuladas a essa reconstrução. Esse procedimento reconstrutivo, na medida em que se reconhece como procedimento, não imprime nenhuma finalidade antecipada ao processo, nem uma instrumentalização estratégica ou eficácia garantida, conservando apenas o direito e o dever de esclarecer sua própria construção.

Essa reduplicação epistemológica se dá na medida em que o filósofo e o cientista social, ao realizarem o trabalho de reconstrução de determinadas competências, o fazem performativamente, colocando-se virtualmente no papel do falante, do ouvinte e do observador participante.

Essa tarefa reconstrutiva não se realiza nos moldes de uma ciência de caráter monológico e objetivante, mas por meio da ação comunicativa, em que a problematização discursiva de configurações, presentes no mundo da vida, na medida em que envolve aprendizagens sociais, envolve também intenções educativas, ou seja, procedimentos em que ensinar significa aprender com o outro, com diversos contextos, tradições e culturas; em outras palavras, aprender cooperativamente.

Embora o próprio Habermas reconheça que a proposta de transformação do conceito de formação seja apresentada num nível contrafactual, fica colocada claramente a possibilidade de que investigações na área das Ciências Sociais e educação possam explicitar o processo de destranscendentalização do conceito iluminista de formação, na medida em que seja possível articular reconstrução racional filosófica e investigação participativa reflexiva, capaz de descrever compreensivamente diferentes contextos de processos formativos. Essa forma de investigar por meio de procedimentos discursivos é também uma forma de educar, especialmente de formação do educador, desinstalando-o de certezas prévias e colocando-o no fluxo de processos de aprendizagem, que são formativos porque exigem dos participantes renovados questionamentos.

Notas

1. Apel, K.O. *La transformación de la Filosofía*. Madrid, Taurus, 1985, 2V., p. 9-72, especialmente p. 57-61. O original alemão da Suhrkamp é de 1972.
2. Kant, I. *Textos seletos*. Petrópolis Vozes, 1985. p. 1-197. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (*Aufklärung*). 1783.
3. MARTINI, Rosa Maria Filippozzi trabalhou a questão da educação como uso de regras da razão pelo sujeito e como moralização em seu artigo "Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18(2):109-118, jul/dez, 1993.
4. GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*, Salamanca, Ed. Sigueme, 1984, p. 38-60.
5. *Bildung* em alemão significa formação, cultura e também educação. É um termo característico da filosofia transcendental, próprio do romantismo alemão, especialmente em Herder e Goethe. Significa o processo pelo qual se adquire a cultura. Está vinculado às idéias de ensino, aprendizagem e competência pessoal.
6. Ver também GOETHE, J. W. Von (1749-1832) *Poesia e verdade*, P.A. Ed. Globo, 1971, 2 v., obra auto-biográfica que se caracteriza como um clássico "romance de formação", tipo de trabalho realizado por outros educadores do séc. XIX.
7. HEGEL, F.W.G. *Fenomenologia del espíritu*, México, Fundo de Cult. Econômica, 1966, especialmente no Prólogo, p. 9-21, em que o autor explicita o conceito de formação.

8. HEGEL, F.W.G. *Escritos pedagógicos*, México, F. de Cultura Ed., 1991. Nesses escritos, Hegel apresenta o processo de formação como uma verdadeira conversão de consciência da natureza para o mundo do espírito, para a cultura, mas também como espírito do tempo, como historicidade e eticidade, processo que é presidido pela Filosofia, enquanto a grande mestra do trabalho do conceito.
9. MARTINI, Rosa M. F. Uma arqueologia do conceito “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: DEBONI, L.A. org. *Finitude e transcendência. Festschrift em homenagem a Ernildo Stein*, Petrópolis, Vozes RJ. UFRGS, 1995, p. 682-712.
10. Neste capítulo a autora reconstrói o processo de destrancendentalização do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa de Habermas.
11. Habermas tem trabalhado ao longo de sua obra o conceito de “discurso” como competência comunicativa, desenvolvida na ação comunicativa enquanto intersubjetividade que se manifesta entre sujeitos falantes e ouvintes, dispostos a dar razões a suas pretensões de validade, em termos do que sempre de vemos pressupor com relação a nós mesmos e aos outros como condições normativas da possibilidade da compreensão.
12. Veja-se também: HABERMAS, J. What is Universal Pragmatics? In: *Communication and the evolution of society*, Boston, Beacon Press, 1979, 1-68.
13. HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, 110-131.
14. As condições normativas da possibilidade da compreensão, enquanto condições de participação no “discurso” são também, explicitadas na ética do discurso em termos do princípio (U) da universalização e o princípio (D) do assentimento de todos os envolvidos.
15. MARTINI, R. M. F. orienta uma tese de doutorado em que o autor, Silvio Arnoldo Dick Jantzen (doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em fase de defesa de sua proposta de doutorado intitulada: “O arquiteto-urbanista e o ensino: a formação do interprete”), busca elaborar uma teoria do ensino de arquitetura, baseado no exame crítico e hermenêutico de diferentes tradições arquitetônicas, o que supõe as discussões de Habermas e Gadamer, em torno de um processo de formação transformado pelo movimento de destrancendentalização da filosofia na pós-modernidade.

Referências Bibliográficas

- APEL, K.O. *La transformacion de la filosofia*. Madrid, Taurus, 1985, 2v.
- GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca, Ed. Sigueme, 1984.
- GOETHE, J.W.V. *Memórias: poesia e verdade*, P.A., Globo, 1971. 2v.
- HABERMAS, Jurgen. *Communication and evolution of society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- _____. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987, 2v.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*, RJ, Tempo Universitário, 1989.

- _____. *O discurso filosófico da modernidade*, Lisboa, Don Quixote, 1990.
- _____. *O pensamento pós-metafísico*, RJ, Tempo Universitário, 1990.
- _____. *Direito e democracia entre facticidade e validade*, RJ, Tempo Universitário, 1997, 2v.
- _____. *The inclusion of the other*, Massachussetts, The Mitpress, Cambridge, 1998.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia del espirito*, México, F. de Cult. Economica, 1966.
- KANT, I. *Textos seletos*, Petrópolis, Vozes. 1985.
- _____. *Réflexions sur L'éducation*, Paris, VRIN, 1966.
- _____. *Escritos pedagógicos*. México, F. de Cult. Econ., 1991.
- MARTINI, R.M.F. Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18(2):109-118, jul/dez, 1993.
- _____. Uma arqueologia do conceito de Mundo da Vida na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI (Org.) *Finitude e transcendência. Festschrift* em homenagem a Ernildo Stein, Petrópolis, Vozes: UFRGS ed., 1995. 682-712.

Rosa Maria F. Martini é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Eurico Lara, 673
90800-390 – Porto Alegre – RS
E-mail: rmmartini@edu.ufrgs.br